

d,perspectivas siglo XXI



Grupo Educativo Siglo 21

Revista Digital
Volumen 4
Número 7
Año 2017

Directorio

EQUIPO EDITORIAL

Directora Editorial y Jefa de Edición
María de los Angeles Martínez Quiroz

Corrección de estilo
María de los Angeles Martínez Quiroz

Diseño de interiores y Portada
Tania Monserrat Salazar Arias

CONSEJO EDITORIAL

Alfredo Gordillo González

Anabel Zuñiga Santiago

Ericka Margarita Jiménez Arriaga

COMITÉ EDITORIAL

Marlen R. Reyes Hernández
Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Eduardo Pérez Archundia
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

Ricardo Rodríguez Marcial
Universidad Autónoma del Estado de México, México.

José Luis Herrera Arciniega
Universidad Autónoma del Estado de México, México.

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 4, Número 7, Año 2017 es una publicación semestral, editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C. 5 de Mayo No. 304, Centro Loreto, Zacatecas C.P. 98830 Tel. (722) 2183084, www.cusxxi.edu.mx, dperspectivas@cus21.edu.mx Editor responsable: María de los Ángeles Martínez Quiroz. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2016-110413523000-203 ISSN (en línea): 2448-6566. Ambos expedidos por la Dirección de Reservas de Derechos del Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número. María de los Ángeles Martínez Quiroz. Edición realizada por el Departamento de Edición del Grupo Educativo Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec. C.P. 51350. Tel. (722) 3187228. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y/o utilización de los materiales haciendo mención de la fuente.

Contenido

**Competencias laborales de estudiantes
universitarios en el último periodo
escolar** **4**

**Vampiros en Metepec, una propuesta
para fomentar la lectura** **9**

La Educacion Indígenista En México **22**

**Interacciones, en la vida cotidiana, de
docentes y padres de familia de hijos
con Necesidades Educativas Especiales** **32**

**Descripción de mecanismos de defensa
psicoanalíticos y bloqueos gestálticos
en estudiantes de psicología** **44**

COMPETENCIAS LABORALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL ÚLTIMO PERIODO ESCOLAR

Labor Competencies of university students in the last school period

Mtra. en Psic. **ADRIANA GONZÁLEZ MORA**

M. en T. E. **NORMA CRISTINA ARZATE MORALES**

RESUMEN

En México, las necesidades de la sociedad actual y los requerimientos en los ámbitos laborales han hecho que las universidades deban integrarse a una dinámica competitiva, en la que, los futuros profesionistas tengan una preparación de calidad, con proyectos cada vez más ligadas a la toma de decisiones así como a la resolución de problemas reales, permitiéndoles con esto desarrollar procesos cognitivo-conductuales y comportamientos socio-afectivos que facilitarán su desempeño laboral y personal dentro de la sociedad en la que se desarrollan.

Este trabajo describe los niveles de competencias laborales en los estudiantes universitarios que cursan el último periodo de formación escolar. La población estuvo integrada por las licenciaturas Económico-Administrativas, Comunicación, Derecho, Gastronomía, Nutrición y Psicología del Campus Universitario Siglo XXI, con una muestra de 177 sujetos. Se evaluaron 5 áreas que engloban 20 competencias laborales utilizando el instrumento Competea™. Los resultados obtenidos reflejaron que, de 5 niveles posibles, la mayor parte de la muestra se encuentra en un nivel medio, y en competencias estratégicas se puntuó por encima de la media normalizada. Lo anterior demanda una respuesta por parte de la institución formadora, si bien, los alumnos cuentan con las capacidades requeridas en el actual campo laboral mexicano, queda abierta la oportunidad de promover estrategias que los

puedan ubicar en un nivel más competitivo.

PALABRAS CLAVE: competencias, universitarios, competencias educativas, competencias laborales.

ABSTRACT

Universities have integrated competitive dynamics, considering the needs of today's society and the requirements of the workplace of their graduates therefore require future professionals develop socio-affective cognitive-behavioral processes and behaviors that enable them to function in properly. In the present paper, we describe the levels of labor skills in university students in the last period of school education. The population consisted degrees in Communication, Law, Economic and Administrative, Food, Nutrition and Psychology in Campus Universitario Siglo XXI, with a sample of 177 subjects. Five areas that encompass 20 business skills using the instrument Competea™ were evaluated. Results obtained showed that the 5 possible levels, most of the sample is at a medium level and having strategic skills the score was above the mean normalized. This demands a response from the formative element although students have skills demanded in today's Mexican workforce, is open the opportunity to promote strategies that can be placed in a higher level.

KEYWORDS: competence, university, educational skills, job skills.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra caracterizada por la internacionalización, la apertura de mercados, el creciente uso de la tecnología y el intercambio de información, en conjunto con la progresiva demanda educativa a nivel mundial, dichas condiciones plantean el contexto educativo para el nivel superior, que en consecuencia han convertido al conocimiento en un bien cotizado monetariamente que puede ser adquirido e intercambiado.

Las universidades como depositarias de la función de proporcionar conocimiento se han integrado a una dinámica competitiva en donde los programas educativos adoptan también la filosofía de formar profesionales que se ajusten a los requerimientos de la sociedad global y den respuesta pertinente a sus problemáticas utilizando estrategias de movilidad, consideración de la práctica profesional integrada y de uso eficiente de la tecnología, todo ello con intención de insertar exitosamente a sus egresados en el ámbito profesional.

No obstante y aun con tal esfuerzo, las universidades enfrentan desafíos para la inserción laboral de sus egresados, por ejemplo, Beneitone, *et al.*, (2007, pp.40-41) en el informe final del proyecto *Tunning* afirman de acuerdo a estudios recientes que:

...una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa y por lo tanto la flexibilidad mental, la capacidad de adaptación, la toma de decisiones y resolución de problemas, así como la preparación para la incertidumbre se estructuran como habilidades fundamentales para ajustarse de manera equilibrada a la sociedad actual cambiante.

La aplicación del enfoque de competencias laborales se inició en el Reino Unido en 1986. Posteriormente, fue asumido por Australia en 1990 y México lo retomó en 1996, a través de políticas impulsadas por los respectivos gobiernos centrales para consolidar sistemas

nacionales de elaboración, formación y certificación de competencias, con el propósito de generar competitividad en todos los sectores de la economía (Ruiz, 2007).

En la segunda década del siglo XXI, la oferta de instituciones de educación superior ha crecido exponencialmente, uno de los problemas fundamentales continúa siendo la dificultad en la inserción laboral de los profesionistas derivada de una escasa pertinencia de los planes de estudio en relación con la oferta laboral (Burgos y López, 2007).

Burgos y López (2007) mencionan que la opinión de los empleadores en cuanto al desempeño de los egresados y a los principales requerimientos para cumplir satisfactoriamente con las actividades de sus centros de trabajo, es fundamental para fortalecer los procesos de vinculación y posibilita un acercamiento al complejo de las relaciones entre educación y trabajo.

Este estudio, se realizó en las instalaciones del Campus Universitario Siglo XXI, que es una institución de educación superior privada, incorporada a la UAEMéx y como tal, se encuentra inmersa en la dinámica antes descrita, por ello surgió el interés de medir y describir los niveles de competencias laborales de los estudiantes en el último período escolar.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una investigación de tipo no experimental transversal puesto que sólo se recopilaban datos en un sólo momento o tiempo único (Hernández, Fernández, y Baptista, 1991). El objetivo fue describir los niveles de competencias laborales en los estudiantes universitarios que cursan el último periodo de formación universitaria.

Se trabajó con una muestra de tipo intencional conformada por 177 estudiantes que cursaban

el último ciclo escolar en el periodo 2016-A de las licenciaturas en Comunicación, Derecho, Económico-Administrativas, Gastronomía, Nutrición y Psicología del Campus Universitario Siglo XXI en Zinacantepec, México; con un rango de edad entre los 20 y 24 años.

El tipo de estudio que se realizó fue descriptivo, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (1991), sólo se midieron y establecieron los niveles en los que se encontraba la variable (competencias laborales) de alumnos en el último periodo escolar; sin llegar a establecer relaciones con otras variables.

Se utilizó el instrumento denominado Competea™ (Arribas y Pereña, 2015) que consiste en un cuestionario conformado por 170 reactivos que evalúan 20 competencias claves en el ámbito profesional, agrupadas en 5 áreas temáticas y una escala de sinceridad. Se eligió el instrumento considerando que cuenta con normas para población mexicana correspondiente a la edad de los sujetos.

PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo el objetivo de la investigación se solicitaron y programaron con las autoridades del plantel reuniones de aplicación con los grupos de últimos semestres escolarizados. Las aplicaciones se llevaron a cabo de manera colectiva en las aulas de clase en un tiempo aproximado de 45 minutos, explicando al inicio de la aplicación el propósito y dando las instrucciones, para posteriormente aclarar sus dudas. Consecutivamente se realizó la calificación automatizada de las hojas de respuesta y se obtuvieron los perfiles individuales. Las puntuaciones individuales por competencia y por área se concentraron en una base de datos para el procesamiento y obtención de resultados por área que permitieran la identificación del nivel obtenido por los estudiantes en cada una de ellas.

RESULTADOS

Como puede apreciarse en la tabla 1, se obtuvieron promedios y desviación estándar por competencia.

Table 1. Mean and average deviation by competence

Tabla 1. Media y Desviación Estándar por competencia.

<i>Competencia</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Autocontrol y estabilidad emocional	38.74	19.91
Confianza y seguridad en sí mismo	40.43	18.74
Resistencia a la adversidad	33.16	17.99
Comunicación	35.07	18.14
Establecimiento de relaciones	38.12	19.49
Negociación	42.80	19.54
Influencia	45.39	19.59
Trabajo en equipo	34.11	19.59
Iniciativa	58.11	19.50
Orientación a resultados	44.42	19.30
Capacidad de análisis	41.74	19.09
Toma de decisiones	44.11	19.02
Conocimiento de la empresa	35.07	19.17
Visión y anticipación	44.43	19.55
Orientación al Cliente	38.42	19.80
Apertura	51.75	20.05
Identificación con la empresa	35.11	20.35
Dirección	40.29	20.53
Liderazgo	56.89	20.64
Planificación y organización	32.26	20.32

Fuente: Elaboración propia

Si se considera que la media del instrumento se encuentra en 50 puntos, se puede observar que las competencias más sobresalientes son:

En primer lugar, *iniciativa*; que se refiere a la forma en que los estudiantes afrontan de forma decidida sus actividades o proyectos y se esfuerzan por identificar oportunidades dentro un entorno laboral. Posteriormente, *liderazgo* que consiste en el uso de utiliza cierta influencia para mantener la motivación del equipo y

guiarle en sus logros. Finalmente, *apertura*; que denota la aceptación de nuevas tareas en su área de actividad o especialidad y muestran interés en ampliar el contenido de sus funciones.

Cabe destacar que, a pesar de presentar índices por debajo del promedio óptimo, las competencias restantes se ubican dentro del nivel 2 en donde a menudo presentan comportamientos esperados y que son válidos en las organizaciones.

Como puede observarse en la Tabla 2, las áreas que se requiere desarrollar debido a que presentan los índices más bajos son: trabajo en equipo, que se refiere al mantenimiento de una actitud de cooperación y participación con otros para alcanzar objetivos comunes, compartiendo experiencias e ideas. Resistencia a la adversidad, en donde ante situaciones poco favorables mantienen su nivel de actividad de forma moderadamente constante, dentro de las tareas y funciones establecidas; y, Planificación y organización que demuestra la capacidad para prever la secuencia del trabajo y distribuir las actividades y los recursos de acuerdo a las necesidades o prioridades previstas.

Table 2. Mean and average deviation by area
Tabla 2. Media y desviación estándar por área.

<i>Área</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Intrapersonal	37.44	20.79
Interpersonal	39.11	20.19
Desarrollo de tareas	47.09	20.53
Entorno	40.96	21.05
Gerencial	43.15	22.10

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

El estudio realizado permitió conocer el nivel de competencias laborales de los estudiantes del último periodo en Campus Universitario siglo XXI.

Todas las competencias evaluadas incluyendo las tres más destacadas de la muestra estudiada se ubicaron en un nivel 2 de 4 posibles. Al compararlo con lo que Spencer y Spencer (en Alles, 2002) estableció para determinar el parámetro de existencia de la competencia, se puede afirmar que, tienen un grado C o el *mínimo* necesario para el puesto dentro del perfil requerido en el cual su desempeño es eficaz, sin embargo, hay que destacar que es lo mínimo aceptable.

Si se considera lo expuesto por (Sánchez, 2002) acerca de los desafíos para la Educación Superior, toma relevancia la vinculación de la ES con el sector social y el sector productivo. Más aún cuando se reconoce el modelo de *competencias laborales*, mismo que hace referencia al reconocimiento de las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, pone en consideración que las condiciones de aprendizaje escolar formal no son suficientes para el desempeño laboral y está vinculado con la experiencia en circunstancias concretas de trabajo (FIMPES, 2007).

Por tratarse de una institución incorporada no es viable la revisión curricular, sin embargo, puede incidirse en otros aspectos.

En este sentido los resultados hacen evidente que es indispensable revisar las experiencias de aprendizaje que la institución brinda a los estudiantes a lo largo de su carrera y enriquecer aquellas que les permitan desarrollar mayor nivel competencial en situaciones prácticas.

También debe considerarse el seguimiento puntual y oportuno a las actividades desarrolladas en el servicio social y práctica profesional integrada para garantizar el grado de adecuación de las actividades y tareas con el nivel educativo que los estudiantes cursan.

Finalmente se propone revisar y en su caso replantear los contenidos de cursos cocurriculares, así como los de formación continua para ésta y las anteriores generaciones egresados.

REFERENCIAS

Alles, M. (2008). Dirección estratégica de recursos humanos: *Gestión por competencias*. Buenos aires: Gránica.

Arribas, D. y Pereña, J. (2015). *Manual CompeTEA*. Recuperado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/COMPETEA_Extract_manual_2015.pdf

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Martí Maletá M., Siufi G., Wagenaar R. (2007) *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina 2004-2007*. Recuperado de https://www.google.com.mx/search?q=beneitone+tuning&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=YuwDV8vSEOi8jgSDhpfwDg

Burgos, B. y López, K. (2007). *El mercado laboral de egresados universitarios desde el punto de vista de los empleadores*. México: Trillas.

FIMPES (2007). *Competencias educativas, profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior*. México: Lagares de México.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *“Metodología de la investigación”*, cuarta edición. McGraw-Hill: México.

Ruiz, M. (2007). *Instrumentos de evaluación de competencias*. Chile: INACAP

Sánchez, A. (2002). Los retos de la Educación Superior: hacia una política del Estado. *In Educación, Ciencia y Cultura*. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional. UNAM-IIJ.

VAMPIROS EN METEPEC,

UNA PROPUESTA PARA FOMENTAR LA LECTURA

Vampires in Metepec, a proposal to encourage lecture

Dr. en H. **JOSÉ LUIS HERRERA ARCINIEGA**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX).

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar la novela *Vampiros en Metepec*, del escritor mexiquense Dionicio Munguía, como un ejemplo del tipo de obras que pueden resultar atractivas para su edición institucional o, inclusive, comercial, entre el sector de lectores jóvenes que no cuentan con un hábito de lectura cotidiana.

PALABRAS CLAVE: sistema literario mexiquense, identidad, vampiros, fomento de la lectura.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the novel *Vampires at Metepec*, written by the mexiquense author Dionio Munguía, as an example of the kind of works that may result attractive for its institutional or, even, commercial edition, between the Young readers who are not accustomed to usual reading.

KEYWORDS: mexiquense literary system, identity, vampires, reading promotion.

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas que hay que resolver en cuanto a los posibles programas de fomento a la lectura que, con frecuencia y con resultados no demasiado efectivos, ponen en práctica las instituciones educativas de nuestro país, es determinar qué materiales son los recomendables para ser leídos en las aulas, sea en el nivel básico o en el de enseñanza media superior.

Antaño, eso se resolvía de manera vertical, no necesariamente negativa. Por eso, generaciones enteras conocieron obras como *María*, la novela romántica latinoamericana por excelencia, del colombiano Jorge Isaacs; *La muerte tiene permiso*, de Edmundo Valadés; *El diosero*, de Francisco Rojas González; o inclusive, *El llano en llamas*, de Juan Rulfo, entre otros.

Títulos de esta índole pertenecen, sin duda, al canon de la literatura de América Latina, y por lo mismo tienen ventajas y desventajas; entre las primeras, que está asegurada su calidad literaria; y entre las segundas, que para muchos posibles lectores —sobre todo sin jóvenes ayunos de un hábito de lectura— no entran en sus campos de interés personal o intelectual, principalmente si se trata de estudiantes que, además, han sido afectados por propuestas de lecturas de dudosa calidad que, para nuestra mala suerte, les fueron impuestas por parte de trasnochadas autoridades educativas o por sus mismos profesores (de sobra está detallar de qué autores u obras se trata; es fácil imaginar o recordar cuáles son).

Hay un matiz particular que no siempre se toma en cuenta en los programas de fomento a la lectura dirigidos a los jóvenes: la actitud de rechazo a cualquier tipo de condicionamiento, inherente a la etapa de la adolescencia. En un comentario al libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, de Michele Petit, el escritor mexicano Juan Domingo Argüelles describe lo siguiente:

... Lo que los adultos hemos hecho hasta el momento con los adolescentes y los jóvenes en materia de libros y lectura, casi en su generalidad, es imponerles nuestra visión del mundo y nuestros propios intereses. Queremos que lean lo que a nosotros nos interesa leer como adultos, no a lo que ellos les interesan leer como jóvenes y ni siquiera lo que a nosotros nos hubiera gustado leer en la edad juvenil. Tratamos de imponerles la felicidad, porque la felicidad les "conviene", pero ésa no es su felicidad, sino la nuestra, hecha de paradigmas del mundo adulto o de vagas ideas nostálgicas sobre lo que creemos debe ser la juventud y que, por cierto, cuando fuimos jóvenes, no obedecemos. (Argüelles, 20: 118).

El problema es complejo y tiene demasiadas aristas. ¿Qué hacer con la rebeldía del adolescente? ¿Dónde queda el papel de las familias como las educadoras inmediatas de sus hijos? ¿No tendría que ser el seno familiar el ámbito donde se estimulara la formación del hábito de lectura? En contraste, mi experiencia como docente que fui en el nivel de bachillerato, me refuerza la idea de que, más allá de críticas y de fallas, el sistema educativo ha cumplido una función trascendental en el campo del estímulo de la lectura, pues en rápidas revisiones solía verificar que los pocos libros no de texto, sino literarios, que conocían los alumnos, eran, por regla general, títulos que habían tenido que leer en la escuela.

Pero en estas páginas el asunto que se está planteando se relaciona con los textos que, eventualmente, convendría promover en las aulas para estimular la formación del hábito de lectura, no como actividad escolar, sino como actitud ante la vida. El tema se remonta a la

época en que el primer secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, recibió toda clase de cuestionamientos por su política de editar a autores y obras clásicas de la literatura universal; se le criticó, pero, casi un siglo más tarde, se reconoce que esa decisión fue parte de la impronta que Vasconcelos dejó como el gran educador que, puyas aparte, sin duda alguna fue.

Y, por otro lado, hay que destacar que el sector público dedica una importante cantidad de recursos para editar y distribuir libros, tanto de texto como los que conforman un acervo literario, como fue el caso del también discutido programa de "Rincones de la lectura", ya en el siglo presente.

Reflexionar sobre esto resulta un tanto complicado, porque una discusión actual, en ocasiones ociosa, se relaciona con el futuro del libro, ante la proliferación de los medios digitales como el instrumento preferido por las nuevas generaciones a la hora en que tienen o quieren leer. Hay quienes han profetizado la desaparición del libro, así como hay muchos también que pronostican que, a pesar de las nuevas tecnologías, el libro en soporte de papel no desaparecerá... En lo que vemos qué sucede al respecto, nuestro tema se relaciona con la oferta de autores y obras que podría resultar útil para elevar los niveles de lectura en el país.

Advierto que este tópico entraña varias dificultades, como el que, en efecto, en los programas editoriales del sector público se ha seleccionado a determinados autores —

¹ Sin descuidar su labor como el notable poeta que es, el literato mexicano Juan Domingo Argüelles ha publicado numerosos textos periodísticos y libros acerca del tema de la lectura y sus avatares. Sus reflexiones suelen ser bastante pertinentes, entre ellas, la de advertir sobre las posturas cultistas que atribuyen a la lectura una mejora automática y mecánica en los seres humanos, así como sobre los efectos negativos de ver a esta actividad como un acto obligatorio, pues ello es precisamente lo que, entre otras razones, provoca el alejamiento de la gente con respecto a los libros. Las posturas de Argüelles pueden ser conocidas en toda su magnitud en libros como *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos* (2011) así como en *Elogio del libro y alabanza del placer de leer* (2012), entre otros.

muchas veces de origen extranjero, lo cual en sí no es defecto, pero no deja de tener cierto viso de colonialismo cultural—, englobados en la categoría de “literatura infantil y juvenil”, cuyos contornos no siempre son demasiado nítidos. Tampoco podría pretenderse de manera orgánica la formación de un sector de escritores “oficialistas”, porque entonces el propósito de fomentar la lectura y, en específico, la difusión de obras literarias resultaría vacuo y, a la corta y a la larga, demasiado limitado en cuanto a la necesaria libertad creativa que debe regir a las obras literarias.

En este contexto, mi propuesta sería explorar la posibilidad de apoyar la edición institucional de obras de autores mexicanos contemporáneos, considerando entre ellos a escritores que desarrollan su actividad creativa en las distintas regiones del país. Esto último se relaciona con el centralismo cultural que hemos vivido por siglos, de acuerdo con el cual sólo lo consagrado por la metrópoli es meritorio o valioso. Eso es bastante discutible, más cuando se tiene la impresión de que, en muchos casos, predominan criterios mercadotécnicos por encima de los estrictamente literarios en gran parte de lo que promueve la industria editorial en el país, tanto la propiamente nacional como la de empresas trasnacionales.

¿Qué efectos positivos habría en este probable mirar a lo que están produciendo los autores de las regiones? En principio, se reconocería un esfuerzo creativo y plural; asimismo, la apuesta sería que se puede identificar obras que responden al momento y a la circunstancia actuales y que, por ende, pueden resultar idóneas para conseguir el objetivo de formar, en serio, nuevos lectores jóvenes.

En este contexto, el ejemplo que propongo para una iniciativa de este tipo es el autor Dionicio Munguía, en particular con su novela *Vampiros en Metepec*, prácticamente inédita, pero cuya buena factura literaria cumpliría con las premisas que he intentado exponer en las líneas anteriores.

UN AUTOR DEL SISTEMA LITERARIO MEXIQUENSE

Ubico a Dionicio J. Munguía como parte del sistema literario mexiquense, es decir, es un autor que, si bien no se formó inicialmente en el Estado de México, ha llevado al cabo buena parte de su obra en esta entidad federativa. Sería un representante de la fase de configuración del citado sistema, periodo que comprende desde los años ochenta del siglo pasado y hasta la época presente (Herrera Arciniega, 2011a y 2011b).

Es un autor inmigrante, con una particularidad: ya era un escritor formado como tal antes de radicar en el Estado de México. Por circunstancias familiares, nació en Tepeji del Río, en el estado de Hidalgo, en 1962, pero en realidad su crianza transcurrió en la ciudad de Querétaro, la cual abandonó a principios de los años noventa del siglo pasado para trasladarse a la conurbación del Valle de Toluca.

Ya han transcurrido más de dos décadas, pues, desde que decidió desarrollar su actividad literaria en el Estado de México. Al escribirlo de esta manera, mi intención es destacar que, a diferencia de otros autores que tienen su *modus vivendi* en labores distintas y aun distantes de la cultura o del propio ejercicio literario, Dionicio Munguía vive de su trabajo como escritor, si bien éste abarca la faceta de la promoción cultural. Colaboró de lleno en el proyecto del grupo cultural independiente tunAstral y en el Centro Toluqueño de Escritores.

Adicionalmente, encabeza el proyecto editorial independiente *La Comuna Girondo* —con abierta inspiración en el poeta argentino Olivero Girondo—, que ha incluido la publicación de libros y de una revista virtual con el mismo nombre. Ha colaborado como columnista en medios periodísticos y su carrera comprende su participación como productor, realizador y conductor de programas en las radiodifusoras oficiales del gobierno estatal y de la Universidad Autónoma de Querétaro, más la coordinación

de talleres literarios en el Centro Queretano de Escritores² y, en los años recientes, en instancias de cultura municipales en el Valle de Toluca.

Por, sobre todo, Dionicio Munguía es poeta; la mayor parte de sus libros son de lírica o de prosa poética, aunque el primer libro que publicó fue una novela, *Contar los días*, coeditada en 1989 por el gobierno de Querétaro y el Centro Queretano de Escritores.

Su obra abarca, entre otros, los siguientes títulos de poesía: *Imagen en la lluvia* (Editorial Ponciano Arriaga del Consejo para la Cultura y las Artes de San Luis Potosí-Juan Boldó i Climent Editores, 1993); *En soledades y silencios* (Ediciones Papuras, Querétaro, 1997); *Poemas inacabados* (Ediciones Papuras, Querétaro, 1997); *Imágenes y lunas* (tunAstral, Toluca, con dos ediciones, de 2000 y 2002); *Ciudad de piel* (Secretaría de Cultura del PRI en el Estado de México, Colección Cuadernos Mexiquenses, Toluca, 2006); *Explicar lo visible* (La Comuna Gironde, Toluca, 2008), y en 2010 publicó *La amada de Nervo*.

En cuanto a su obra narrativa, aparte de *Contar los días*, hay dos novelas de su autoría: *Sinfonía de la perplejidad* (Querétaro, Escuela Normal Superior de Querétaro, 2006) y *Vampiros en Metepec*, publicada en 2008 en el periódico local *La Tribuna*, si bien existe también una edición de carácter independiente.

Uno de los temas visibles en la obra narrativa de Munguía es el de la identidad cultural y regional. Así, por un lado, discurre sobre la “queretanidad”, concretamente en *Sinfonía de la perplejidad*; por el otro lado, se desprende el tema de la “mexiquensidad”³, plasmada en su tercera novela, *Vampiros en Metepec*. En el primer caso, la queretanidad es armada y diseccionada a lo largo de la narración; en el segundo, la mexiquensidad se va presentando de manera implícita en varios rasgos del texto, como se verá más adelante.

² Organismo que surgió en los años ochenta y que en parte tomó el modelo del Centro Toluqueño de Escritores, pero, a diferencia de este último —que, aunque en condiciones precarias, continúa funcionando en la actualidad—, desapareció luego de algunos años de existencia.

SINFONÍA DE LA QUERETANIDAD

Empiezo con *Sinfonía de la perplejidad*. Hay que verla como un ajuste de cuentas personal entre el creador Dionicio Munguía y sus orígenes en la ciudad de Querétaro. Novela escrita en primera persona, su objetivo evidente es pensar en las razones por las cuales un hombre, que no casualmente es escritor, asfixiado por un clima cultural y social adverso, justifica o intenta explicarse su alejamiento de esa urbe.

Como otras muchas obras con innegables contenidos autobiográficos, *Sinfonía de la perplejidad* puede leerse considerando al individuo concreto que es Dionicio Munguía, pero esto resulta secundario, pues si bien un posible móvil de la escritura de esta novela es la explicación o entendimiento de las decisiones de su autor, en realidad al alcanzar el nivel de la obra literaria lo más valioso es una reflexión que trasciende, por supuesto, al individuo Dionicio Munguía. En ese sentido, importaría más lo narrado para construir la idea acerca de lo que representa una ciudad, en específico Querétaro, con sus contradicciones de urbe moderna y al mismo tiempo provinciana.

Novela corta, *Sinfonía de la perplejidad* está estructurada en seis partes, a lo largo de las que se expone el proceso individual por el que el narrador, personaje principal, diríase que único de una anécdota fundida en testimonio, desglosa las diferentes fases que lo conducen a un desencuentro final con la ciudad de Querétaro, su ciudad.

³ Incluso por eufónica, no hay problema con la construcción de la palabra “queretanidad”, acuñada por Munguía con el respectivo sufijo para connotar la cualidad de lo queretano. En cambio, suena raro “mexiquensidad”, aunque por lo pronto, siguiendo una intención similar a la de Munguía, la uso para ayudar al contraste que se concreta en las dos novelas comparadas para distinguir el respectivo manejo del elemento de identidad en este autor.

La clave de esta historia es la idea de la queretanidad, enunciada así por el narrador, en el recorrido doble por su vida y por la ciudad y, como es obvio, por la serie de recuerdos que permiten tal reconstrucción, cómo va evolucionando un proceso que al final termina por dejarle esa sensación de asfixia, de resquebrajamiento de tal identidad cultural en la que ya no tiene cabida, pero de la que no puede separarse a menos que emprenda el éxodo individual. Sin embargo, la queretanidad, será la que lo siga explicando en los años por venir, en la inevitable pero tal vez promisorio incertidumbre luego del cierre de la novela.

Se inicia la novela con la propuesta hecha por el narrador acerca del origen mítico de la ciudad, en el cual se imbrica él mismo, al ubicar su comienzo en un año específico, 1977 —si no se deja de establecer el vínculo entre el narrador de la historia y el individuo concreto Dionicio Munguía, nótese que en tal fecha este último tenía 15 años de edad, un momento en que se suele tomar conciencia sobre el papel que corresponde a uno tener en la vida—, y con una referencia a posibles destinatarios de una lectura privada de *Sinfonía de la perplejidad*. Precisa el narrador: “Éramos los gemelos de la loba fundando una ciudad, colina tras colina” (p. 8), frase que remite a un momento fundacional clásico, el de la Roma de Rómulo y Remo, al tiempo que retoma las características geográficas de la propia ciudad de Querétaro, con sus propias colinas.

No obstante, desde el principio se asienta el destino de ese momento de fundación: “La loba murió de hambre cuando el viejo basurero junto al cementerio se transformó en colonia y casas de dos pisos quebraron el paisaje donde se buscaba la verdad, la única” (p. 9). Tal alusión se refiere a la percepción que se nota en la historia acerca de los efectos de la transformación urbana del Querétaro que conoció el narrador en su niñez y juventud, aunque al final no es esta idea del cambio lo que estropea el vínculo con la ciudad sino, más bien, la cerrazón al cambio.

Miembro de un grupo autodenominado “los templarios”, que deviene en “ángeles derrotados”, el narrador se ubica dentro de una situación donde cabe la asunción de los valores tradicionales de Querétaro de modo simultáneo a la adopción de una conciencia de avanzada, de modernidad. Véase la siguiente mezcla referida al pasado previo al éxodo del narrador:

Fuimos todos los héroes y los antihéroes, los villanos de las películas de Cecil B. de Mille, el galán de Blanca Guerra, ratas en el asfalto junto al Rockdrigo y baches en el eje vial. Fuimos el bonzo prendiéndole fuego a la ciudad de los conventos” (p. 10).

Son rápidas pero certeras referencias a una infancia que incluía frecuentes estancias en las matinés dominicales en las salas cinematográficas tradicionales donde se proyectaban viejas películas, pero que con el tiempo derivaron en el contacto con el cine mexicano contemporáneo. Se hace patente la conciencia plena de entes urbanos con la alusión “ratas del asfalto”, mas no es gratuito el matiz originado por la mención de íconos urbanos, como el malogrado músico Rockdrigo González y el compositor e intérprete Jaime López, autor de la canción “Bonzo”. Hay un propósito de subrayar el sentido de contemporaneidad plena, a través de esos referentes musicales que fueron representativos de tendencias independientes expandidas desde el Distrito Federal; además, se da el salto veloz de las décadas de los sesenta y setenta a la de los años ochenta del siglo pasado.

Esos queretanos templarios se habían instalado desde un principio en una condición de vanguardia, al menos enterada de las nuevas corrientes musicales, en específico las relacionadas con rockeros capitalinos, como un sello distintivo, así el grupo local de amigos se hubiese formado en una ciudad provinciana. El cuadro se complementa con una afirmación rotunda: de los bonzos integrados en el grupo de templarios, “ninguno sobrevivió”: todos se autoinmolaron, se quemaron (p. 10).

Con ese antecedente, la noción de queretanidad abarca “la melancolía, pasajera habitual de las tardes en Querétaro” (p. 7), como también es una serie de “marcas en el techo; cada una tiene su historia, individual, inconfundible” (p. 5). No es sólo recuerdos, pues éstos pierden el sentido “cuando se recuperan por obligación”, como puntualiza el narrador (p. 13). Tampoco está en los muertos sepultados en la fosa común: “anónimos, cuerpos sin historia ni rostro ni nombre” (p. 16).

La queretanidad es un elemento conservador, contrario a la rebeldía, en particular la de la generación a la que pertenece el narrador, quien expresa la caracterización y los efectos de ese tipo concreto de identidad:

La queretanidad me cansó, Mónica; fue un soportar excesivo ver los rostros de desagrado ante mi cabello largo, mi lenguaje, mi posición irónica ante la vida. A mí qué me importaba el *Manual de Carreño* y las buenas costumbres. Lo único que hacía era vivir, no aceptar las reglas sociales de una sociedad que no me interesaba. Parecía que a los demás sí les importaba (p. 17).

Es también esa queretanidad una condición inesquivable, que absorbe, sojuzga a todos, a quererlo o no, como prosigue indicando el narrador:

Unos más, otros menos, todos ingresamos a la queretanidad. Nadie fue salvo de tan terrible pecado. Que si por esto o por lo otro, cada uno de nosotros fue cediendo y terminó por aceptar su rol en la sociedad. Yo mismo cedí muchas veces, aunque en el ceder estaba latente mi cinismo y mis ganas de madrear a todo el mundo con la pátina que me cargaba.

¿Acaso crees que fue de a gratis dejarme crecer el cabello? Primero fue imponer lo que yo quería a mi familia, y esa imposición se trasladó a los demás. Al rato ya me decían de muchas formas, apodos, motes despectivos o no: no me importaban los decires; era tan común en el círculo, desde tiempos memorables cuando Alcocer y Florentino y los demás se encerraban

por días enteros o se iban de juerga a las minas de San Joaquín. Ahí están los detalles. Mujeres que se desnudaban para bañarse en la fuente del jardín de San Sebastián; las peleas epopéyicas de los viejos contra ellos, el desalojo por los beatos de la Prepa Centro, el mitin poético en el jardín Obregón, pedas monumentales en Toluca, en México, en donde los invitaban (p. 18).

Se hace un recuento de los modos con los que el grupo de templarios intentó oponerse a dicha identidad, con actos de cierta violencia, como que casi cada cual tuvo su Anaïs Nin o se sintió “Henry Miller en París”, mientras otros se asumieron como Bukowski pero no lo consiguieron; “otros fueron beats por un tiempo y terminaron en el intimismo”, y al final todos, lo reconocieran o no, fueron absorbidos, “cedimos a la tentación de la comodidad”, insiste la narración (pp. 18-19).

La identidad queretana no es, empero, algo inmutable, y en cambio, igualmente está sujeta a sufrir embates, como cuando Munguía describe un hecho ocurrido en los albores de los años ochenta:

Y la queretanidad perdió mucho cuando la fachada del Cine Plaza cayó sobre Corregidora y se perdían las estatuas de yeso que eran los guardianes de la pantalla. Nada pudimos hacer para salvarlo. Varias semanas después, en la esquina de 5 de mayo y Corregidora, se enseñoreaba un cajón amorfo, imbécil, que perdía en el contraste con el edificio del Gran Hotel o el del Banco de México. Un viejo que dormía en la entrada a los palcos, contó a gritos que la estatua de la Corregidora había llorado la noche en que derrumbaron el cine (p. 20).

Prácticamente a la mitad de la novela, el narrador expone otro de los riesgos por la asunción de esa identidad local que lo agobia: el instalarse en la mediocridad, lo que significaba la pérdida de ideales, al menos los de la juventud; el asumir posiciones acomodaticias, contra lo cual una posible salida era la especie de exilio que va a sufrir. Pero ello, el deseo de salir, fue insuficiente en un principio para tomar una decisión, pues

La realidad fue más fuerte que el impulso primario, un impulso que se quedó a medias, entre la satisfacción mediocre y el reconocimiento infantil por no haber logrado gran cosa, a pesar de lo cual, significaba estar satisfecho y contento con la queretanidad que aceptaba la posición, de mala gana, de quien no protestaba con fuerza, y si lo hacía, era una trágica caricatura embozada y patética que intentaba redimirse frente al palacio de Gobierno. A los demás sólo nos quedó reírnos. Reírnos hasta el cansancio, llenando las alforjas de anécdotas estúpidas y controvertidas noches en donde Querétaro era una sombra nocturna que avanzaba lentamente en el paisaje del mirador en el aeropuerto (p. 22).

El saldo de esta trayectoria vital, cifrado en una pugna con la queretanidad, se vuelve desolador. En alusión a Horacio Quiroga, el narrador juega a que, en esa lucha contra la estulticia, “Amanecimos dispuestos a cortarles el cuello a las gallinas y fuimos nosotros los degollados” (p. 22). La queretanidad atrapó a los templarios; el narrador la sintió a su lado, pero

lo peor no fue verla así, sino comprender que estaba inmerso en ella, que mis pasos eran la queretanidad paseando por las baldosas, que mis manos eran la queretanidad deteniéndose en los muros de los conventos, que mis ojos eran la queretanidad viendo a la queretanidad misma. Ya era parte de aquello y, me gustara o no, no podía evitarlo (p. 23).

El ajuste o autorreconocimiento implícito en Sinfonía de la perplejidad va afinándose cuando, en el sexto y último segmento de la novela, el narrador compara y dice a otra interlocutora, Bet, que algunos de sus compañeros siguen igual, mientras que otros nuevos han aparecido, de manera que “La ciudad se ha transformado para mí”; ha dejado de percibir como antes el paisaje y los olores de la ciudad, de manera que “Aquello que era el motivo de mi existencia ha cambiado. ¿O acaso cambié yo, Bet?” (p. 39).

Querétaro, “ciudad de los conventos”, se convierte en cárcel, en “una celda civilizada con un guardián sobre la carretera, imponente monolito de cantera” (p. 40). El narrador subraya su estado depresivo, añadiendo que “El frío era interno...” y “Eso no era vivir en Querétaro” (p. 41).

Aporta explicaciones social-laborales dentro de los motivos de su inminente salida de la ciudad: se le cierran espacios en los periódicos donde colaboraba, comienza a ser denostado en los foros públicos, donde participa “La queretanidad en pleno”; se lo hace callar, se lo hace sentir como el responsable de su aislamiento, y “Sólo me quedaba callar. La cuerda se rompe por lo más delgado” (p. 42-43).

Precisa el año de su salida: 1994, y un efecto peor: que nadie haya notado su ausencia en la ciudad. Describe este efecto:

Lo más difícil fue salir. Se quedaban atrás años de lucha, de terquedad, necios intentos por ser coherente en la incoherencia. ¿De qué servía plantear una crítica si ésta te podría alejar de la comodidad del presupuesto? La decisión para luchar se la había tragado la ciudad, ese sentimiento del que todos hablan y quieren desaparecer, pero después de que a ellos la Revolución les haga justicia. No por nada en el Teatro de la República se firmó el librito. Y luego estaba sentir la ciudad amarga, el escozor, el rescoldo de la derrota. La ciudad entonces no fue la caverna cálida en el invierno, el vientre cariñoso, la vagina dispuesta a recibir el líquido de la concepción. (Pp. 43-44).

Del abandono de Querétaro se desprende el rompimiento con una identidad, a sabiendas de que esa determinación es, en el fondo, imposible. No es en realidad una decisión forzada, sino que obedece a un acto voluntario, a una conclusión lógica, porque el problema con la queretanidad resulta, desde el plano simbólico, una circunstancia individual. Tal puede inferirse del comentario que, en la cresta de su crisis individual por el choque con la estulticia y mediocridad de su vieja urbe, hace el narrador sobre la conducta de sus padres,

en cuya casa ha encontrado refugio:

Mi madre abrió la llave del agua y mi padre regaba las plantas. Los oí hablar; felices a su manera, sus problemas no eran como los míos, no se preocupaban de más, no se angustiaban. Comprendí entonces que era necesario dejar el refugio, como años atrás, recuperar lo perdido lejos de aquí, antes de odiar, antes de que la amargura me dejara tirado en un bar, hablándole a los fantasmas, persiguiendo sombras sobre las paredes de los conventos, riendo forzosamente en el café, caminando sin caminar por las calles. La noche, en ese tiempo, era una tortura.

Veía la televisión hasta el agotamiento. Había dejado de leer y escribir (p. 45).

El desencuentro, pues, con la queretanidad, no es un asunto colectivo, sino personal. Llama la atención que el contraste sea puesto en relieve referido a los padres del narrador, que encarnarían su origen, insuficiente para cubrir las expectativas vitales del personaje. Éste, de manera grave, está afectado por la peor situación: es un escritor que no lee ni escribe; se ha vuelto pasivo por entero: sólo ve televisión.

El resultado es la absoluta conciencia acerca de haber “perdido la realidad, mi realidad”, tener una ciudad extraviada en el pasado y en un presente donde ya no será factible reencontrarla —a menos que se emprenda el trabajo de armar el recuento de daños mediante la palabra escrita, como es la decisión final del personaje cuando se erige como narrador de esta *Sinfonía de la perplejidad*, cuya escritura se inicia ante la evidencia de la extinción de “la secta de templarios que buscaban el Santo Grial”, en obvia clave secreta, ante un Querétaro ido, para el autor y para quienes hayan pertenecido a ese grupo.

EL JUEGO DE LOS VAMPIROS

A pesar de la cáustica crítica a la queretanidad que campea por *Sinfonía de la perplejidad*, la cual llevaría a concluir el rechazo de Dionicio Munguía a la posible asunción de cualquier

otra identidad, *Vampiros en Metepec* parece una propuesta lúdica para armar, precisamente, una nueva identidad, encuadrada ahora en el contexto de lo mexiquense. De hecho, en su calidad de inmigrante relativamente reciente —empezó a radicar en el Estado de México ya iniciada la década de los noventa— y además de venir ya formado como escritor, es muy claro que Dionicio Munguía no tiene conflicto alguno con el uso del gentilicio mexiquense, término que no suele aparecer en otros autores nativos o también inmigrantes de viejo cuño. Se entiende: Munguía llegó al Estado de México cuando se había verificado la expansión cabal del gentilicio (además de que era ajeno a las suspicacias que en más de un caso hubo por la abierta promoción del término por parte de la administración de Alfredo del Mazo González, en el periodo 1981-1986).

A lo largo de *Sinfonía de la perplejidad* se va demoliendo todo lo que implique la noción de identidad queretana. En *Vampiros en Metepec* ocurre lo mismo, en sentido inverso: urge crear una idea de identidad en la cual poder reflejarse.

No importa que esta intención se cumpla con una historia increíble y fantástica por sí misma, de vampiros, que no suelen ser una temática muy socorrida dentro de la propia literatura mexicana, incluida su vertiente mexiquense. Al contrario, habría también una cierta provocación al atreverse a plantear esta historia en un ámbito por entero distinto al tradicional, esto es, el de cierta literatura gótica o de terror, o de plano el de la cinematografía.

Una provocación más es que la historia se desarrolle en un municipio, Metepec, que de manera particular ha visto avasallada su identidad tradicional, con la presencia de millares de personas recién llegadas de todas partes del país —entre ellas seguramente el propio autor Munguía—, para quienes resultan indiferentes los valores culturales de una población que, hasta antes de la explosión urbana en el Valle de Toluca en los años sesenta del siglo XX, se caracterizó por su condición sobre todo rural y, en menor

medida, comercial, sin dejar de mencionar que en sus pobladores originales había fuertes lazos de convivencia, más sociales que religiosos, aunque estos últimos también eran significativos (el mejor ejemplo de este contacto colectivo es la tradición de *la fiesta de los locos* y la veneración a San Isidro Labrador, como distintivos del viejo y, en parte, del nuevo Metepec).

El argumento de *Vampiros en Metepec* es el siguiente, expuesto de manera muy apretada: David, burócrata aspirante a escritor, entra en contacto con Diana, bella y voluptuosa mujer que le provoca un gran interés. Junto con sus amigos Raúl y Manuel, compañeros de oficina, acude a una fiesta clandestina presidida por Mariano, misterioso marido de Diana. Paralelamente ha empezado a ocurrir una serie de asesinatos en Metepec, que habían sido anunciados por Jesús, un conchero cuya función es advertir sobre la presencia de seres malignos en el lugar.

Luego de darse cuenta de que la fiesta era una especie de ceremonia iniciática, el trío de amigos escapa de ella, aunque son perseguidos por los asistentes a ese convivio, transformados en seres sobrenaturales. Como los asesinatos en el municipio prosiguen, los burócratas deciden acabar con la plaga infernal, se enteran de una nueva ceremonia, acuden a ella y atacan a los para entonces ya identificados como vampiros. Provocan un incendio en la residencia abandonada que había sido habilitada por los vampiros para sus encuentros, y se da un doble enfrentamiento, en el primero de los cuales el líder de los vampiros, Mariano, hiere a Manuel, y a su vez es ultimado por David, obviamente, con la estaca de madera necesaria para esos casos... No vendo el resto de la trama, pero por ahí van las líneas de la narración.

Con esta anécdota, la novela de Munguía resulta singular dentro del espectro mismo de la narrativa mexiquense, que se ha elaborado siguiendo una línea realista, con muy pocos casos fuera de ella (por ejemplo, las narraciones casi a modo de leyendas o de relatos de terror en los casos de Joaquín Gómez y Alfonso Vírchez, o en la peculiar

línea fantástica de Alberto Chimal). Dionicio Munguía realizó una novela realista en cuanto al ambiente donde ocurre la historia, el Metepec de fines del siglo XX e inicios del XXI, pero introduce el elemento sobrenatural de lo vampírico.

Evidentemente, son ganas de provocar, de comprobar la posibilidad de una historia que incluye lo sobrenatural, lo terrorífico, no en el terreno común del logótico o del cine de terror, sino en la cotidianidad, en el ambiente doméstico del municipio de Metepec. Se aprecia una intención de parodia, un fondo lúdico, pero matizados por el cuidado del aspecto de la verosimilitud de la historia, que sus detalles y elementos encajen para hacerla creíble, por supuesto, dentro de la ficción literaria, sin miedo a utilizar elementos de lo *kitsch*, con el uso de la temática de terror y de diversos elementos de la cultura popular, o la referencia a escenas costumbristas dentro de la tradición de Metepec, como sería la relativa al céntrico y célebre bar *2 de abril*, con su verdoso licor conocido como “garañona”.

No se cierra ahí la intención acaso juguetona de Munguía. Entran en juego factores que establecen una relación con *Sinfonía de la perplejidad*, pues si en esta novela el afán fue desmenuzar el rompimiento con una identidad, con la queretanidad, en el caso de *Vampiros en Metepec* se distingue desde el comienzo y hasta el final de la historia la intención de presentar una nueva identidad, es claro, la mexiquense. Ésta se compondría de características como las siguientes: sería una expresión de modernidad, abarcaría una geografía regional más general, esto es, no una sola zona, sino todo el territorio estatal; se caracterizaría como fenómeno eminentemente urbano y —a diferencia de la intención ya comentada sobre *Sinfonía de la perplejidad*— no provocaría la sensación de asfixia manifiesta en el recuento sobre el conservador Querétaro.

En ese sentido, *Vampiros en Metepec* está pletórico de referencias localistas: el bar 2 de abril, la salida a Ocotitlán, el tianguis de comida —ahora desaparecido, al lado del cerro del Calvario—,

la Casa de Cultura, el jardín Juárez, las calles de Galeana y Villada, la avenida Estado de México, el Paseo de San Isidro, el Camino Real a Metepec, el camino hasta La Pila, las instalaciones de Televisión Mexiquense, el fraccionamiento Providencia, la Avenida Tecnológico, la vialidad Las Torres, el barrio de Santiaguito, las instalaciones de la cervecería Modelo y hasta parte de Toluca, con la inclusión de una iglesia ubicada en la colonia Universidad de la capital mexiquense.

Mientras que en *Sinfonía de la perplejidad* ese tipo de datos se dosificaban, en el caso de *Vampiros en Metepec* desde el comienzo y en el transcurso de la historia se los expone, evidentemente con el propósito de acelerar la ambientación, esto es, para que quienes conocen esta localidad se ubiquen de inmediato e imaginen un espacio físico específico.

Desde el punto de vista de su estructura, la novela se divide en diez partes con los siguientes títulos: primera, “La morena entre la lluvia”; segunda, “El primero apareció detrás de un árbol”; tercera, “El tratado sobre la no presencia”; cuarta, “Primer contacto”; quinta, Mariano y las brujas; sexta, “La fiesta de los vampiros”; séptima, “Tocatta y fuga”; octava, “Conseguir respuestas”; novena, Jaque al rey”; décima, “Era un infierno en llamas”.

La historia es contada de dos maneras: una desde el presente, con un narrador parcial que se basa en el testimonio del personaje David; otra que reconstruye el pasado, a cargo de David, en función de narrador protagonista, que recuerda los hechos para que quede el registro respectivo.

Hay plena conciencia en Munguía sobre el problema de plantear una historia de este tipo. Por ello cuida el aspecto de la verosimilitud. El narrador comenta lo siguiente:

Si estas líneas llegaran a publicarse, la reacción de los lectores sería de incredulidad. ¿Vampiros a finales del siglo XX y en México, más concretamente, en una pequeña localidad del Estado de México? ¡Imposible! Pero estaba viendo a uno de sus protagonistas y había encontrado en

los diarios la narración de unos crímenes extraños, todos con la misma marca y en el mismo pueblo (p. 17).

No es ésta la única parte donde aparece una referencia que apoye la verosimilitud de la historia. Luego de huir de la fiesta de vampiros, en un escape durante el cual van atropellando a los vampiros-zombis que los persiguen, el personaje Raúl pregunta:

-¿Serán vampiros, David? –preguntó el gordo.
-Nunca nos vimos de día, Raúl –respondí-. Cuando la invité a desayunar [a Diana] me dijo que no salía por las mañanas.
¿Vampiros a final del siglo? –cuestionó Manuel-
¡No mames, Raúl! Sólo en las películas ves eso. Estamos en la modernidad. Los vampiros son del pasado, si es que existieron alguna vez.

El pasado —la tradición— está presente, aun cuando se haga referencia a la idea de modernidad. El cuestionamiento a la verosimilitud parte de los propios personajes, de modo que al vivir la experiencia sobrenatural se origine en ellos mismos la convicción de que lo ocurrido fue cierto, fue real.

En la misma dirección se encuentra la aparición de un personaje concreto, real e histórico: el también escritor Marco Aurelio Chávezmaya, quien es citado así en su calidad de cronista de Metepec —cargo honorario que, en efecto, desempeñó durante varios años—, para justificar la posible irrupción de vampiros en una localidad que, según ese testimonio, no ha estado ajena a la presencia de lo sobrenatural. Corresponde al narrador explicar la existencia del conchero Jesús que:

como me contara el propio Chávez, locos de este tipo hubo muchos en la historia del municipio, sobre todo desde que la estación del tren fue puesta en el sitio en donde ahora existe el tianguis de comida, justo en las faldas del cerro del Calvario. Una viejita que vivía cerca de la casa donde David descubrió el refugio de los vampiros, recordó que hubo un par de loquitos

que cantaban la misma tonada, incluso eran iguales las letras (a esta viejita le platiqué la letra que, según David, gritaba el conchero), pero aquellos locos desaparecieron de repente de las calles y nunca nadie volvió a verlos (p. 19).

Esto explica en parte el porqué de la decisión de Dionicio Munguía de ubicar su novela en Metepec y no en Toluca: resulta claro que la capital mexiquense, por su condición de urbe moderna, era inapropiada para colocar en ella una historia sobrenatural; en cambio, Metepec, al fin y al cabo, un pueblo hasta no hace muchos años, sí cuenta con registro de ese tipo de leyendas tradicionales.

Narrador con recursos, Munguía se apoya incluso en elementos lovecraftianos, cuando plantea:

Esta no-presencia [de los vampiros] se justificó con la lectura de un estudio que, por casualidad del destino o alguna mano extraña, encontré en una de las bibliotecas que rodean a Metepec. El tratado, que no tenía nombre en la portada y estaba empastado en piel de gamuza, de forma rústica y poco agradable a la vista, portaba un título extrañísimo, mezcla de latín, italiano y español: *Tratati escrito della no-presentia humana*, firmado por un doctor en medicina almática (eso decía en la misma página) Giovanni Garatura (pp. 20-21).

Seguidamente de Lovecraft se transita al Borges de "Tlön, Uqbar, Orbis Tertius": "Aquel libro desapareció dos semanas después de que lo hube consultado en la sala de la biblioteca." Y añade el narrador acerca de esa fuente, luego de verificar su inclusión en el *Índice vaticano*, como libro prohibido, según esta nota:

Fue destruido totalmente, después de una intensa búsqueda por todos los confines del reino católico, al ser considerado subversivo y herético. Su autor, Giovanni Garatura, fue ejecutado en un acto de fe en la ciudad de Palermo en el año del señor de 1385 (p. 22).

Según el relato, otras ediciones hechas por la secta garatúrica fueron quemadas, y sus

integrantes torturados y quemados también en Italia. El autor cuida el detalle de explicar cómo ese raro y peligroso libro llegó a Metepec, de seguro como parte de los volúmenes que trajeron a América los herejes que, "intentando esconderse de la Santa Inquisición, se adentraron tierra adentro del continente y posiblemente fueron los fundadores de pueblos alejados de las rutas comunes del comercio colonial, o al menos las más transitadas" (p. 23).

El autor deja ver que se ha trasplantado sin dificultades excesivas al ambiente social de Metepec. De esta manera, hay una aparente intención de farsa alrededor de la fiesta de los vampiros, la cual es expuesta como si se tratara de una fiesta típica de los suburbios residenciales de Metepec, cuidando detalles como citar la presencia de guaruras dedicados a sacar a la gente indeseable. Hay referencias también cinematográficas, cuando se describe la ceremonia iniciática en una irónica mezcla entre *Eyes wide shut* a lo Kubrick y *El signo de la muerte* protagonizada por un joven Cantinflas.

La verosimilitud es conseguida, finalmente, con la conciencia plena de David que no puede dudar acerca de la experiencia narrada:

El rito se había cumplido. La luna, el círculo, la sangre, la iniciación hacia la inmortalidad. Sí, definitivamente, Mariano, Diana y los demás eran vampiros. Ahora no lo dudaba (p. 64).

Es decir, existen los vampiros en Metepec, dedicados a matar gente (serán ocho las víctimas fatales, de acuerdo con una copla profética emitida gradualmente por el conchero Jesús). También en calidad de templarios, los tres burócratas se convierten en una mano justiciera que defiende al pueblo de los perversos ataques vampíricos:

Metepec nunca fue tan caminado como lo hicimos los tres. Cada callejón, rincón oscuro y no tanto, barrios y residenciales fue recorrido, incluso nos metimos a casas abandonadas y llegamos a poblados cercanos, que de tan cercanos ya no

eran pueblos, sino colonias en los suburbios del municipio (p. 78).

Pondérese la insistencia de la novela en subrayar la condición de los personajes como plenamente asimilados a la realidad del Metepec contemporáneo y, a la vez, tradicional; a su identidad como habitantes de Metepec, esto es, del actual Estado de México. Hay que recordar la intención contraria, la de rompimiento con la queretanidad, que expresó Dionicio Munguía en *Sinfonía de la perplejidad*, no obstante que, en este caso, el asunto del arraigo era más profundo y, por lo mismo, más conflictivo. En cambio, percibo una necesidad de seguir la vía de lo fantástico, lo sobrenatural, lo vampírico, para asentarse en la nueva región, en la zona conurbada de Toluca, en Metepec.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

He expuesto este análisis de obras de Dionicio Munguía como un ejemplo del tipo o, más bien, de uno de los tipos de obras que podrían ser seleccionadas dentro de programas institucionales de fomento a la lectura; sí, en el Estado de México, pero también en cualquier otro lugar, porque si por un lado la historia se ubica en Metepec, eso es, desde otro punto de vista, algo secundario. Lo que importa es la presentación de una anécdota que, insisto, resulte atractiva a los lectores.

Mi propuesta de análisis, pues, tal vez parezca un tanto ortodoxa, si bien el propósito es ponderar los valores estrictamente literarios que hacen a esta novela, *Vampiros en Metepec*, un producto digno para ser difundido con mucha mayor profusión que la dada en el final del siglo anterior.

Sin agotar, como se ha apuntado líneas atrás, el tema de lo que se suele considerar o no “literatura juvenil”, puede pensarse, por ejemplo, que el género de terror, vampiros incluidos, suele ser atractivo para los lectores jóvenes, que de varios modos se ven reflejados en la posibilidad de que existan seres sobrenaturales, “chupasangres”, con proyecciones eróticas, con el juego de la fallida

vida eterna... Lo han conocido en el cine, pero bien pueden llegar a él a través de la letra escrita.

Señalaba que *Vampiros en Metepec* es una obra prácticamente inédita, aunque en realidad sí se la dio a conocer de manera pública. Es un caso singular, porque Dionicio Munguía la publicó primeramente a la vieja usanza del siglo XIX, como una novela por entregas, en el suplemento cultural de un periódico en el Valle de Toluca, *La Tribuna*, aunque después circularía una edición de la obra completa, de corto tiraje.

Como antes lo hicieran gente como Charles Dickens o Manuel Payno, Munguía iba creando la historia al ritmo exigido por la publicación periódica del suplemento cultural, en un reto creativo que, ciertamente, demanda ahora una nueva revisión sobre el texto inicial, aunque éste fue, en su momento, un producto terminado. Ello entrañaba un reto creativo y, a la vez, lúdico, que se reflejó en una historia interesante, desde las intenciones estéticas de su autor. Y cabe señalar que la temática de vampiros suele llamar la atención de los públicos jóvenes.

En la literatura, el canon existe y tiene su justificación plena, pero no es un bloque monolítico de palabras; el canon está en desarrollo y nos toca elaborar el de nuestra circunstancia actual, que atienda a las nuevas realidades y los viejos mitos y fantasías que recrean, o modifican, la visión de la realidad, tan prosaica en ocasiones, tan divertida en otras, como es el caso de estos *Vampiros en Metepec*.

REFERENCIAS

Argüelles, Juan Domingo (2008), *"Mandatos de lectura para adolescentes y jóvenes"*, en: *¿Extinción o transfiguración del lector?: Memoria del Tercer Seminario Lectura: pasado, presente y futuro*, comp. Elsa Margarita Ramírez Leyva, México, UNAM-Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

(2011), *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*, México, Océano.

----- (2012), *Elogio del libro y alabanza del placer de leer*, Toluca, Fondo Editorial del Estado de México.

Borges, Jorge Luis (2008) (1944), *Ficciones*, Madrid, Aguilar.

Herrera Arciniega, José Luis (2011a), "El sistema literario mexiquense", en *La Colmena. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, N° 72, octubre-diciembre, Toluca, UAEM.

----- (2011b), *Te llamarán Edomex. Identidad estatal en la narrativa mexiquense, 1981-2007*, tesis de doctorado, Toluca, Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Monroy Herrera, Margarita (2010), *Una experiencia de promoción literaria: tunAstral 1991-2007. Memoria*, Toluca, Facultad de Humanidades de la UAEM.

Munguía, Dionicio (2006), *Sinfonía de la perplejidad*, Querétaro, Escuela Normal Superior de Querétaro.

----- (2007), *Vampiros en Metepec*, Toluca, La Tribuna.

LA EDUCACIÓN INDÍGENISTA EN MÉXICO

M. EN E. MIGUEL MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

RESUMEN:

En el presente texto se redacta una breve recopilación de hechos sobre los pueblos indígenas y la historia de éstos en el desarrollo educativo de México, los esfuerzos sociales y también los desatinos que el gobierno del país ha tenido con los indígenas que desde la colonización han sido segregados de los demás habitantes del país y vistos, en muchas ocasiones, como fuerza de trabajo ante la clase dominante. Se desarrolla un recorrido histórico de México y la educación indígena desde la llegada de los españoles que trajeron las normas de su propia educación con la que fueron y son medidos los indígenas del territorio mexicano, para luego hacer referencia a las reformas educativas, ya tomadas como propias las normas occidentales de educación y concluir con una reflexión sobre el difícil recorrido de la formación indígena.

PALABRAS CLAVE: México, educación, educación indígena.

ABSTRACT:

In the present text a brief compilation of facts about the indigenous towns and the history of the same in the educational development of Mexico, the social services and also the governments of the country has been written that has had with the indigenous towns that have been since the colonization they have been segregated from the rest of the country's inhabitants and seen, on many occasions, as a labor force before the ruling class.

It is a historical tour of Mexico and indigenous education since the arrival of the Spaniards who brought the norms of their own education with which they were treated to the limits of educational education. Western standards of education and closure with a reflection on the difficult journey of indigenous formation.

KEYWORDS: Mexico, education, indigenous education.

INTRODUCCIÓN

El Calmecac y el Telpochcalli en la época precortesiana eran centros de formación en valores y principios para la vida, la guerra, las artes, además fungían también como instituciones de instrucción para gobernar aspectos sobresalientes en la vida social, cultural y política de las sociedades indígenas de aquel momento histórico de México, en el cual, la educación se sustentaba en las condiciones y necesidades reales de las distintas sociedades indígenas.

A la llegada de los españoles a México, contribuyen a la conquista y dominación ideológica e instrucción educativa, los distintos grupos religiosos conformados por FRANSICANOS, AGUSTINOS, JESUITAS, DOMINICOS, BETLEMITAS y CAMILOS, quienes bajo el pretexto de erradicar el paganismo en las

sociedades indígenas, volcaron sus actividades en torno a la castellanización y a la imposición de un nuevo culto religioso que vendría a abatir el “paganismo” de las sociedades originarias. Los personajes religiosos más sobresalientes en esta faceta de la historia de México son: Bernardino de Sahagún, Toribio de Benavente, Pedro de Gante, Bartolomé de las Casas, Vasco de Quiroga entre otros.

Todos ellos fueron catalogados por la misma dominación española como redentores de los indígenas, quienes mediante la castellanización y la implantación de un nuevo culto religioso, contribuyeron a la consumación y consolidación de la colonización española en México.

Fue en esta época cuando es instaurada la “educación formal”, en la que los indígenas prácticamente no tenían acceso, para posteriormente y con la presencia de los grupos religiosos se pretendió incorporar al indio a una nueva sociedad a través de la religión y castellanización.

Los religiosos contribuyeron a la educación indígena desde una óptica religiosa y etnocéntrica, bajo el precepto de que la civilización europea era superior a la de los pueblos indígenas de México y América.

Las órdenes religiosas consideraron, al decir de Enrique Florescano, la compulsión de trasplantar esos valores en las tierras americanas, justificando a su vez el arrasamiento de las culturas nativas.

La destrucción de las comunidades indígenas mediante la explotación, la esclavitud, la encomienda y por los nuevos esquemas de trabajo impuestas por el colonizador, provocaron que disminuyera la población indígena.

EDUCACIÓN INDÍGENA

Los incipientes intentos de la educación indígena practicada por las órdenes religiosas fueron enfocados a la fe para combatir el paganismo en los pueblos indígenas.

Para muchos reformadores sociales, utopistas, humanistas, milenaristas y místicos religiosos el nuevo mundo se transformó en el lugar donde habrían de cumplirse sus anhelados proyectos (...) utópicos. (Florescano, 2012 p.159)

Con los religiosos, la educación fue un éxito, ésta se centró en el adoctrinamiento de los niños, quienes fueron instruidos para oponerse a sus padres y que deliberadamente destruyera la solidez familiar indígena.

Los franciscanos crearon escuelas anexas a las iglesias, los atrios se convirtieron en centros de enseñanza, donde se difundían lecturas, música, canto, teatro y artes al estilo occidental.

Lapoblación infantil que tuvo acceso a la instrucción promovida por los jesuitas, aprendieron el catecismo, los cantos y salmos cristianos, las técnicas y oficios occidentales, la danza y el teatro así como el manejo de instrumentos musicales. Por todo ello, la misión religiosa había cumplido con su cometido: “romper con el pasado pagano indígena”.

Durante la colonia no sólo se suprimió el paganismo, sino también se desintegró la familia, la organización social, la concepción del mundo, su relación con la naturaleza y su identidad.

Los Franciscanos fundaron la escuela para “indios” en Texcoco. Los principales promotores de la educación indígena fueron Pedro de Gante y Fray Toribio de Benavente, éste último, conocido como el “protector” de los indios; en tanto que los Agustinos, señalados como la orden de mayor importancia por los éxitos obtenidos en la evangelización, educación y por implantar nuevas formas de cultivo en los pueblos indígenas. Respecto a los Jesuitas,

ubicados como los más importantes y poderosos se abocaron a la atención de enfermos y a la fundación de hospitales, para luego convertirse en los principales promotores de escuelas religiosas.

La educación indígena colonial fue impulsada por las órdenes religiosas bajo una visión etnocéntrica Europea, aunado a ello, el Rey de España autoriza la creación de encomenderos que desvirtuó su cometido y sólo fungieron como medios de control y explotación indígena.

En esta época, prevaleció una anarquía en el quehacer educativo, pues en cada orden buscaba a su manera incorporar al indígena a la educación para cumplir con el propósito de castellanizar para la fe y la imposición de una nueva concepción cosmogónica del mundo y de la vida. No existió una política precisa para educar y sobre todo para la educación de los "indios". A lo largo de la historia, los indígenas fueron considerados sólo como fuerza de trabajo para resolver las necesidades de producción de una minúscula clase dominante que predominó en la conquista y en la colonia.

En ésta época en Santa Cruz de Tlatelolco fue fundada por Antonio de Mendoza la escuela de enseñanza superior para indígenas (la primera de su tipo en América), en dicha institución se enseñaba educación elemental, filosofía, literatura, retórica, medicina indígena, música y teología. La práctica educativa tenía dos finalidades: evangelizar y castellanizar. En las haciendas se establecieron las escuelas rurales, conocidas como escuelas granjas, destinadas para los hijos de caciques, eran preparados en la lectura, escritura, la doctrina y principios para la administración de las haciendas. Los plebeyos, en cambio, eran instruidos en los patios de las escuelas. La Escuela de San Juan de Letrán estuvo destinada a las niñas abandonadas donde se les enseñaba a leer y algunos oficios. Respecto a la educación femenina, fue creada la escuela de "Las Amigas" a cargo de mujeres adultas, quienes enseñaban religión, lectura, escritura y labores manuales.

El transcurrir del tiempo y consumada la colonia, en el periodo independentista, los indígenas seguían

siendo excluidos, explotados, mientras tanto, la iglesia continuaba siendo rectora en materia de educación, para tal caso sólo basta recordar que Hidalgo impulsó la actividad educativa en los indígenas al enseñar la crianza del gusano de seda, el cultivo de la vid, la agricultura, trabajos de cerámica, la fabricación de ladrillos, la curtilería y la música. Al igual que en la época anterior, en materia educativa, no existía una rectoría de la educación que se impartía, todo ello era resultado de la práctica religiosa de las distintas órdenes predominantes en la nueva España.

José Joaquín Fernández de Lizardi criticó los errores administrativos y morales del imperio Español y para combatirlo consideró como medio a la educación racional, universal y obligatoria sobre todo en la libre discusión de las ideas. Sus deseos de reforma lo condujeron a desempeñar un papel importante en la transición del Virreynato de la Nueva España al México Independiente. (Castillo, SEP-UPN)

Al pasar el tiempo, las diversas convulsiones sociales permiten el establecimiento de la república y en ésta época "Juarista" aparece la primera ley sobre educación, en ella establece una educación laica, gratuita y obligatoria, preceptos positivista asumidos por los liberales a partir de la consideración efectuada por Gabino Barreda. El documento promovido por Barreda, fue publicado el 2 de diciembre de 1867, con él se buscaba la reorganización nacional por primera vez de la educación pública. El documento elimina lo relacionado con la religión.

En este periodo de la República recientemente instaurada, la pugna por los preceptos considerados en el documento citado, liberales y positivistas discutían sobre la libertad y la obligatoriedad de la enseñanza.

La República Juarista se convirtió por primera ocasión en rector educativo, Juárez en su momento señaló a la instrucción como base de la prosperidad de un pueblo, a la vez que es el medio más seguro de hacer imposibles los abusos de poder, aunado a ello se le da la

importancia a la mujer al considerar que formar a la mujer con todas las recomendaciones que exige su elevada misión es formar el germen de regeneración y mejoramiento social.

La historia moderna de la educación en México, está estrechamente ligada con la llegada de las ideas liberales que se gestaron en Europa desde el siglo XVIII, y que en nuestro país encontraron suelo fértil en la misma época.

Los cuestionamientos de Ignacio Ramírez “El Nigromante” rompió con la enseñanza tradicional que habían sumido a la nación en la más densa ignominia y doloroso estancamiento económico, político y social. La crítica expresada por Ignacio Ramírez sobre el papel de la educación fue secundada por Ignacio Manuel Altamirano al sostener que “la fuerza está aquí, en la instrucción de las clases pobres, en la ilustración de esos niños que mañana serán ciudadanos que ejerzan con prudencia y acierto el derecho electoral, y que son a su vez legisladores, jueces y tribuna” (Castillo, DGESPE SEP-UPN, 2012).

En la República Juarista, bajo la influencia positivista, “la compañía de Jesús” comprendió que los preceptos esgrimidos por los positivistas en materia educativa les facilitaba apoderarse de la educación para hacerla idéntica para todos. Gabino Barreda, influenciado por el positivismo respecto al fracaso que pudiera tener la educación nacional señalaba “... un sólo camino que se deje al error, una sola fuente de nociones reales que se abandone a la arbitrariedad y al capricho individual, es bastante para hacer abortar todo un plan de educación, por más combinado que parezca en lo restante” (Castillo, DGESPE SEP-UPN, 2012).

En esta fase histórica de la educación en México y debido a las convulsiones sociales aún no se definía a nivel de política de Estado una educación amplia para todos los estratos sociales, principalmente para los más vulnerables, los indígenas, pese a su participación sobresaliente en acontecimientos históricos del país.

La presencia del positivismo en México 1867-1910, constituyó un avance en materia educativa y fue impulsada bajo el juicio de alfabetizar a toda la población, de tal manera que se introdujo la pedagogía moderna, se crearon y multiplicaron las normales, se ofrecieron carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó una época superior. (Milada, 2014).

Los positivistas creían que la educación por sí misma sería suficiente para mitigar las diferencias sociales y sería el medio para lograr la integración social del país.

Para la integración del “indio” era necesario educarlo y así incorporarlo a la nación.

Para Porfirio Díaz “la política se traducía en una calidad educativa en el sentido que una instrucción básica uniforme uniría a todos los mexicanos y desaparecería la anarquía mental” (Milada, 2014).

En ésta época la iglesia desempeñó un papel contrario al de la colonia, se convirtió en un medio de opresión, de explotación para el indígena y el campesinado.

Justo Sierra, influenciado por el positivismo, señaló como necesidad de “hacer de los alumnos hombres útiles a la patria, a la sociedad y así mismos” (castillo, DGESPE SEP-UPN, 2012).

Justo Sierra como principal exponente del positivismo en México, en sus planteamientos sobre educación, no abordó el problema indígena, sin embargo, indicó que la escuela nueva estaba destinada a formar hombres y preparar para la vida entera. Mientras tanto, los indígenas seguían siendo excluidos de las políticas educativas determinadas por los positivistas en plena época de la modernidad.

Bajo el pretexto de crear una conciencia nacional como defensa de los peligros expansionistas del exterior porque creían que los indígenas no tenían conciencia de pertenecer a una nación, por ello Sierra sostuvo que el Estado debería de asumir el papel de educar y no simplemente de instruir.

En 1908 se condensa el proyecto educativo de Justo Sierra, mientras que la “población indígena siempre fue un obstáculo para los programas educativos, pues mientras se consideraban inferiores o simplemente tan inteligentes como los blancos, y mientras existía la polémica de si era mejor integrarlos o educarlos en su propio idioma, se pasaron los años y no es casual que los Estados de Guerrero, Oaxaca y Chiapas hayan sido los menos alfabetizados” (Mílada, 2014). La Ley de 1908 plasmó los deberes, pero excluyó los derechos.

La política conciliadora de Porfirio Díaz permitió a los religiosos reabrir sus escuelas. Nuevamente aparecen en el escenario educativo y social pues funciona como medio de opresión y explotación indígena en las haciendas, ranchos, minería, y al indígena nuevamente se le considera como fuerza de trabajo, como mercancía, susceptible de explotación, exclusión y no como ente libre; así se concibió al “indio” antes y después de la revolución.

A la consolidación del Estado Mexicano, las políticas educativas giraron en torno a la capacitación para el trabajo y la inclusión del indígena; muchos fueron los intelectuales, antropólogos, maestros y políticos que intentaron concebir una política educativa indígena emanada desde el Estado como rector de la educación, sin embargo, jamás consideraron a los mismos indígenas para la elaboración de sus políticas, predominaba la concepción indigenista, pese a la creación de escuelas normales, escuelas rurales y escuelas superiores, éstas no estaban diseñadas para una sociedad pluricultural y pluriétnica, los más vulnerables seguían en la exclusión y en el olvido.

Los proyectos educativos eran integracionistas, pretendían incorporar al indio a la identidad nacional, cuya finalidad era des-indianizar a México a toda costa.

José de la Luz Mena de la corriente racionalista tomó a la escuela como uno de los ideales del proletariado, por ello sostuvo que a cada época una civilización y a cada civilización una escuela, ello no dejaba de ser exclusionista, era integradora, mientras que Rafael Ramírez planteó

a la educación como un medio de transmisión de una herencia social. Mientras tanto, Moisés Sáenz Garza en su proyecto indigenista, sólo pretendió incorporar al indígena a la identidad nacional.

En resumidas cuentas, las posturas que causaron polémicas fueron: la corriente antropológica de Manuel Gamio que reivindicó el pasado indígena, por ello, el proyecto de nación debe considerar la realidad indígena, según él, se desconoce el alma, la cultura y los ideales indígenas.

La otra corriente representada por Justo Sierra con tendencia europeizante toma en cuenta la pluralidad lingüística del país como obstáculo a la formación plena del país. Por ello, establecía la unificación del habla nacional, imponiendo el castellano como la única lengua escolar.

Ni la obligatoriedad, el laicismo, la gratuidad, las escuelas rurales, las misiones culturales dieron oportunidades al “indio” para desarrollar sistemáticamente la ciencia, la tecnología, el rescate, la preservación y difusión de las culturas indígenas, por el contrario, sólo contribuyeron al proceso de pérdida de la identidad y de su concepción cosmogónica del mundo y su vínculo con la naturaleza. En algunos momentos los criterio indigenistas sólo los exhibieron como los mexican curios, sin la posibilidad de integrarlos a la identidad nacional por el simple hecho de ser “INDIO” y no contar con la oportunidad de tener acceso a los distintos niveles educativos en donde exista el respeto irrestricto de su lengua y su cultura.

Las políticas indigenistas en materia educativa sólo han provocado la división de los pueblos indígenas, provocando luchas interétnicas por largos tiempos y son usados únicamente con fines políticos o víctimas de programas sociales que les genera una conciencia paternalista de sumisión que beneficia sólo al partido en el poder.

CRISIS ...INDIGENISTA

En la posmodernidad, lleno de un mundo globalizado inhumano, donde el valor radica en las mercancías y no en las personas. La globalización es destructora no sólo de la naturaleza, es aniquiladora de lo humano en cuanto a ser humano.

El re-renacimiento de los pueblos indígenas es manifestado a mediados y finales del siglo XX, época en el que surgieron movimientos indígenas en Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Norte y Centro del país, organizados por profesores indígenas y ONG's.

Los movimientos demandaban tierras, autonomía, respeto a la lengua y cultura, reconocimiento a los derechos humanos indígenas y aplicación de los convenios internacionales en favor de los grupos indígenas.

Las luchas indígenas nacen rompiendo paradigmas indigenistas de Estado y en respuesta, para mediatizar las "revueltas indígenas," el Estado mexicano, se vio obligado a efectuar reformas a sus constituciones para reconocer las libertades y derechos plenos de las sociedades indígenas. ... "si bien son revueltas en contra de la dominación, la discriminación, la exclusión y la amenaza de desaparición de la diferencia, las luchas van más allá de la simple protesta. Buscan vincular comportamientos de defensa con la definición de nuevas orientaciones sociales y culturales" (Yvon Le Bot, 2013).

Hoy en México, la población indígena ha crecido un millón más que en 10 años; existen en el país 57 lenguas, el NAHUATL, MAYA-YUCATECO, ZAPOTECO, MIXTÉCO Y OTOMÍ, representan a más de la mitad de los hablantes de lenguas indígenas.

En 2012 el 78% de la población indígena con menos de 18 años se encontraba en pobreza y el 33% en pobreza extrema. El 93% no pudo ejercer al menos uno de sus derechos, es decir, 9 de cada 10 presentaba alguna carencia en las áreas

de educación, salud, ambientación, vivienda y seguridad social o han sufrido discriminación (UNICEF-MEXICO, S/F). El porcentaje de niños y niñas indígenas de 6 a 14 años que no asiste a la escuela es de 9.7% más del doble que de los niños que sólo hablan español.

Ahora bien, la ubicación de los estratos más vulnerables, son víctimas de abusos y violencia, la desnaturalización de la desigualdad social puesta en evidencia, a partir de mostrar las raíces históricas, culturales y políticas desde donde se estigmatiza y se rechazan las diferencias requieren y se legitiman a partir de la "edición" de la realidad que realiza toda fuente de información.¹

Analizar la educación indígena en México, es necesario considerar la creación de distintas direcciones y departamentos abocados a instalar políticas indigenistas, uno de ellos, el Departamento de Asuntos Indígenas, encargado de promover la capacitación de docentes indígenas, elaboración de textos en lenguas indígenas e integración del alfabeto para las lenguas indígenas, todo ello fue puesto en marcha durante el periodo Cardenista.

En 1948 fue creado el Instituto Nacional Indigenista, encargado de formular y de operar proyectos gubernamentales para la defensa de los derechos humanos indígenas, proyectos para el desarrollo de los pueblos indígenas, la valoración de las culturas y lo relacionado con la educación y el reconocimiento de la pluriculturalidad de los pueblos indios, todo bajo el precepto indigenista gubernamental. En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena sustentando la idea de incorporar al indígena a la nación como ente mestizo.

En 1996 es desplazada la concepción bilingüe-bicultural y se da paso la ley intercultural en la que se convierte en garante de las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación, además de proteger lenguas, usos y costumbres. Esta ley sólo

es garante de respetar pero no es responsable de preservar, rescatar y difundir las lenguas, las culturas y hacer de la educación una auténtica educación indígena. La ley sólo se encarga de retroalimentar las políticas indigenistas posrevolucionarias, pretendiendo mexicanizar a los indígenas a través de la castellanización establecida en la ley de Instrucción Pública de 1911, impulsada por Gregorio Torres Quintero².

La implantación de leyes para los pueblos originarios sólo estipulan proyectos y obligaciones, no señalan derechos, estos sólo aparecen en las reformas constitucionales, son considerados después de muchas revueltas indígenas, como instrumentos para la defensa de su identidad, su concepción cosmogónica del mundo y su relación con la naturaleza.

En 1993, según Elizabeth Martínez, la ley general de educación reconoce la importancia de promover la educación en lengua indígena, sin embargo, el proyecto, carecía de aspectos metodológicos y curriculares.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, estableció la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación y estimó sólo un apartado para indígenas, sin embargo, no se diseñó un modelo educativo pertinente para indígenas. (María Eugenia Vargas s/f). Para 2001-2006 se instituye la educación intercultural bilingüe, posteriormente se crea la coordinación de la misma.

Mientras tanto en el año de 2003 fue publicada la ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y en su Artículo 11 establece que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica, por consiguiente la ley general sufre modificación en el Art.7 fracc. IV en donde señala que se debe promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos originarios.

¹ Informe sobre tendencias sociales educativas de América Latina 2011.

²Argumento esgrimido por Elizabeth Martínez Buenabad en el XI congreso nacional de investigación educativa

En el programa sectorial 2007-2012 plantea que el México del nuevo milenio exige que la política educativa nacional forme a sus futuros ciudadanos como entes humanos, conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales provocando la renuncia obligada de la concepción cosmogónica de su mundo. Más tarde, ni los positivistas, los racionalistas, los socialistas y los precursores de la educación rural, lograron establecer una educación indígena que promoviera el predominio de la cultura étnica y que pretendiera rescatar, preservar y difundir la cultura indígena, sin embargo, estructuraron políticas de inclusión con la finalidad de "fortalecer la mexicanidad". La integración de las políticas educativas, han sido con tendencias indigenistas integradoras y que jamás fueron trazadas con la participación de representantes de los grupos étnicos.

Al revisar los argumentos establecidos en decretos y leyes para indígenas, las acciones son truncadas sin la evaluación y/o valoración de los resultados durante su operatividad, dejando a un lado el sentir indígena sobre dichos proyectos, los que se encuentran impregnados de indigenismos, paternalismos y un sentimiento de lástima hacia los sectores más vulnerables y que mediáticamente intentan reconocer la multiculturalidad étnica del país. Estas acciones no resuelven el problema de educación para estos núcleos de población, por el contrario, los acentúa e incrementa el rezago educativo nacional, todo ello implica un empoderamiento social del Estado y propicia una lucha económica, política y cultural, confirmando su pragmatismo indigenista como instrumento de opresión.

Para R. Estavenhagen el indigenismo burocrático se inserta en las élites políticas locales y regionales del PRI para participar en los mecanismos de dominación, intermediación, clientelismo, caciquismo y corrupción que caracterizan al país durante el siglo XX. (Estavenhagen, 1997).

Contribuyendo con ello además, un acelerado proceso de aculturación en los pueblos indígenas.

En tanto que en el marco de acción planteada en DAKAR se sostiene que la educación es un derecho humano fundamental inscrita en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El convenio 169 de la ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO en su capítulo IV y en los Arts. 26 y 27 garantizan la educación para los indígenas, así como crear sus propias instituciones apegadas a las normas establecidas por los países miembros.

Respecto a la postura de la UNESCO en materia de educación indígena radica en “incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber (L. King y S. Shielman, 2004).

DISCUSIONES FINALES

El difícil recorrido de la educación indígena en México es bastante sinuoso, caminarlo no sólo en el sentido unidireccional, por el contrario, resulta necesariamente contextualizar diversos horizontes para lograr concretizar juicios sobre el tema motivo de estudio, de no ser así, el extravío en el túnel de la historia sería implacable.

Estudiar los distintos procesos que ha tenido la educación indígena en el país como un problema social, político, económico y cultural. La revisión de las distintas posturas, muchas de ellas estuvieron acompañadas de movimientos indígenas locales, regionales y latinoamericanos, ningún estado latinoamericano escapa a este proceso.

La educación a la que aspiran los indígenas debe estar encaminada a la liberación y emancipación de los pueblos originarios, al tiempo que, debe suponer una pedagogía que parte de la cultura indígena en sí misma. Este proceso implica una sensibilización y una toma de conciencia por parte de los docentes como base para reforzar la autoestima, ampliar los conocimientos y competencias que ya poseen los educandos y

las comunidades indígenas, hacer frente a los problemas planteados y empezar a cambiar la situación existente. (L. King- S. Schielmann 2004).

Por todo lo expuesto, es latente una crisis educativa indígena, porque las políticas integracionistas, inclusionistas y exclusionistas, de tendencias positivistas, racionalistas o socialistas no resolvieron el problema de la educación indígena en México, pese a las reformas constitucionales donde sólo se plasmaron deberes y reconocimientos culturales y sociales de los pueblos nativos, sin embargo, omitieron los derechos contemplados en leyes internacionales para indígenas. Por consiguiente, el futuro indígena en México radica en exigir una política educativa indígena en todos los niveles, bajo los preceptos de que sea bicultural y bilingüe.

En la toma de decisiones deben participar directamente los involucrados; mientras tanto, la educación de calidad indígena o no indígena, no radica en evaluar a docentes indígenas y no indígenas para reprobarlos, hacerlo, implica un autogol del sistema, exige para tal caso, una capacitación permanente a docentes y la revisión constante de planes y programas. Finalmente, las sociedades indígenas en pleno siglo XXI en su constante re-renacer para salir de la crisis educativa, debe en forma frontal luchar por la imposición de una auténtica educación indígena bicultural y bilingüe, de no hacerlo, su futuro seguirá siendo incierto.

La crisis educativa indígena en México trasciende también en lo económico, político, social y cultural como pequeñas sociedades vulnerables. Por todo ello, deben ampararse en leyes locales, estatales e internacionales para convertirse en sujetos de su propia historia y no esperar encomenderos modernos que sólo busquen en ellos su fuerza de trabajo para explotarlos y aniquilarlos.

La preservación de los pueblos originarios y sus culturas requiere fundamentalmente una auténtica educación bilingüe y bicultural en la educación obligatoria, así como instituir

en las escuelas normales la formación de docentes indígenas, y establecer programas de rescate, preservación y difusión de las culturas originarias, pero sobre todo, implantar proyectos de desarrollo económico sustentado en los usos y costumbres de los pueblos indígenas, de no ser así, el futuro de los pueblos originarios seguirá siendo incierto.

REFERENCIAS

Arteaga, C. (coord.), (2012). *Pensamiento y práctica de los grandes educadores mexicanos*, SEP, DGESE, UPN, México.

Bartley, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ICEM), México.

Comisión para los pueblos indígenas (2006). *Indicadores sociodemográficos de la población indígena, 2000-2005*. CDI, México, disponible en: http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf

INEE (2006). *La calidad de la educación básica en México, informe anual 2006*, INEE, México.

Portal, M. y Valenzuela, V. (1983). "El indigenismo y la educación indígena: bibliografía básica", *Nueva Antropología*, vol. VI, núm. 21, PP. 137-146.

Díaz-Polanco, H. (1978). "Indigenismo, Populismo y Marxismo", *Revista Nueva Antropología*, Núm. 9.

Gamio, M. (1948). "Consideraciones sobre el problema indígena", *Forjando Patria*, Porrúa, México.

Hernández, F. G. (1979). "De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe y bicultural", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Núm. 97, año XXV, UNAM, México.

Llinas, E. (1978). *Revolución, Educación y Mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, UNAM, México.

López, N. (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, informe sobre tendencias sociales y educativas de América Latina 2011*, SITEAL.

Leiva, J.J. (2010). *La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*, UCLM, disponible en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8314>

Secretaría de Desarrollo Social (2014). *Plan indígena*, Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, SEP- GOB, México. Banco Mundial.

Stavenhagen, R. (1997). *La política indigenista del Estado Mexicano y los Pueblos Indígenas en el Siglo XX*, México.

King, L. y Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*, UNESCO, Francia.

UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y del Caribe, hacia una educación para todos*, UNESCO.

INICEF (2014). *Buenas prácticas sobre educación indígena UNICEF-MEXICO*.

Florecano, E. (2012). *Etnia, Estado y Nación*, Taurus, México.

El pensamiento filosófico latinoamericano del caribe y latino (1300-2000), (2011). Siglo XXI, México, Milada, B. (2012). *Historia de la educación durante el Porfiriato*, (7ed.) Colegio de México, México.

Lebot, Y. (2013). *La gran revuelta indígena*, Océano, México.

Marie-Chantal, B. (1988). *Ideologías indigenistas y movimientos indios*, Siglo XXI. (3ed). México.

INTERACCIONES, EN LA VIDA COTIDIANA, DE DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA DE HIJOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES¹

Interactions, in the daily life, of teachers and parents of children with Special Educational Needs

Doctorante en C. E. **YADIRA AGUILAR JARDÓN**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

RESUMEN

Los docentes y padres de familia de hijos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) intentan responder a las necesidades educativas de éstos, sin embargo, sus formas de interacción en la vida cotidiana difieren de un contexto inclusivo dadas las condiciones y/o recursos necesarios para su atención; relacionados con infraestructura, materiales, curriculares, de personal especializado, u otros, lo que conduce a formas de fingimiento, desde una perspectiva dramática, en éste proceso.

PALABRAS CLAVE: Necesidades Educativas Especiales, interaccionismo simbólico, dramaturgia, vida cotidiana.

ABSTRACT:

Teachers and parents of children with SEN try to respond to their educational needs. Notwithstanding the above, their forms of interaction in daily life differ from an inclusive context given the conditions and / or resources necessary for their attention; related to infrastructure, materials, curriculars, specialized personnel, or others, which leads to forms of pretense, from a dramaturgical perspective, in this process.

KEYWORDS: Special Educational Needs, symbolic interactionism, dramaturgy, everyday life.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un avance de la investigación realizada como doctorante del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en dos escuelas de educación preescolar fueron tomadas como muestra para este ejercicio, ambas pertenecientes a la Subdirección Regional de Metepec, Estado de México.

El propósito del presente trabajo es analizar las interacciones relacionadas con la atención de estudiantes con NEE, entre docentes de educación regular, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los padres de familia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).²

¹ Artículo elaborado durante el tiempo como estudiante-tesista del programa de Doctorado en ciencias de la Educación en el ISCEEM.

² Cabe indicar que, por la perspectiva teórica, es la etnometodología el procedimiento que se consideró conveniente a la propuesta de análisis de las interacciones de la vida cotidiana de los actores relacionados con la atención de estudiantes con NEE, en tanto a identificar el sentido que los estos dan a su vida social cotidiana.

Dado lo anterior, el artículo se organiza en cuatro apartados, en el primero, se hace referencia a las NEE, posterior a ello al interaccionismo simbólico. Enseguida se recupera el enfoque de la dramaturgia de Goffman tomando como referente principal su libro “La presentación de la persona en la vida cotidiana”. En el cuarto apartado se presenta, en voz de docentes, las interacciones relacionadas con el proceso de inscripción y asignación a grupos.

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: SURGIMIENTO, CONCEPTUALIZACIÓN E IMPLICACIÓN EN EL ESCENARIO ESCOLAR.

Las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes, a menudo se convierten en un reto o frustración tanto en los procesos para el aprendizaje de éste como en la enseñanza de los docentes implicados en su escolaridad. Con el propósito de comprender cómo influye la perspectiva del docente y los padres de familia en las interacciones de la vida cotidiana en las escuelas, relacionado con la atención de estudiantes con discapacidad; en este apartado se presenta una mirada respecto a cómo surge el concepto, sus características y las implicaciones de atención en el escenario escolar.

a) Surgimiento del concepto de Necesidades Educativas Especiales

En Inglaterra, en 1978, Mary Warnock (Informe Warnock) utiliza por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales (Molina, 2009; Gómez, 2011; García, 2013; Velázquez, 2014; Plancarte, 2016; García, 2017); “su principal antecedente fue la Ley de Educación para niñas y niños deficientes, promulgada en 1970” (García, 2017, p. 64). El informe señala que “la educación consiste en satisfacer las necesidades especiales de un niño con el propósito de lograr los fines generales de la educación, que son

los mismos para todos” (Plancarte, 2016, p. 81).

El documento Warnock destaca la importancia de “que los programas de educación especial se centren en las necesidades educativas de cada alumno” (Molina, 2009, p. 41). Una necesidad educativa especial adopta diversas formas: puede necesitar una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través de material especial, técnicas docentes especializadas o modificación del currículo mismo; o “quizá la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y al clima emocional en que está teniendo lugar la educación” (Molina, 2009, p. 42). Las NEE se definen en función de los recursos materiales y personales que algunos estudiantes pueden necesitar en el logro de los objetivos educativos (Gómez, 2011).

De acuerdo al documento de Warnock se enfatiza que las NEE vienen adheridas al estudiante y la escuela debe identificar los estilos y ritmos de aprendizaje para movilizar los recursos necesarios (profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares) que apoyen en su aprendizaje y participación. Este escrito tiene especial relevancia dado que se abre paso de un lenguaje centrado en las deficiencias a uno enfocado al concepto de NEE y que ha supuesto uno de los cambios más importantes acontecidos en los últimos años en relación al tratamiento educativo de la diversidad (García, 2016).

En 1994 la UNESCO junto con el Gobierno de España organizó en Salamanca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. En ésta, se aprobaron dos documentos: la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre NEE que tenía como propósito garantizar el acceso a la educación escolar sin discriminaciones ni exclusiones. La conferencia es relevante dado que reafirma la importancia de reconocer el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a la educación como una medida para prevenir y revertir la exclusión y la desigualdad social (Ausín, 2011; Flores, 2012; Aguilar, 2015; García, 2017).

b) ¿Cuándo hablamos de un estudiante con Necesidades Educativas Especiales?

El término NEE tenía la pretensión de evitar el uso de todas las expresiones que tuvieran connotación peyorativa, despectiva o discriminadora, se utilizó para referirse a los alumnos anteriormente identificados o etiquetados como deficientes, retrasados, débiles mentales o disminuidos. (Molina, 2009; Gómez, 2011; García 2017). “Identificar las dificultades de aprendizaje como NEE supone una etiqueta que puede llevar a disminuir las expectativas (...) alejándonos de la fuente que origina el problema” (García, 2013, p. 45).

Cuando se habla de un alumno con NEE nos podemos referir a “individuos con diferentes grados y tipos de capacidades personales, de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; alumnos con desventaja sociocultural; aquellos pertenecientes a minorías étnicas o culturales en situación desfavorable; o los que necesitan atención educativa fuera de las instituciones escolares por razones jurídicas o de salud” (Gómez, 2011, p. 17). Las NEE pueden estar asociadas a estudiantes con defectos de audición, visión, movilidad o problema intelectuales o emocionales; también se relacionan con alumnos en desventaja educativa que dificultan su adaptación a las tareas de aprendizaje propuestas en el aula; o “aquellas que requieren el planteamiento de un currículum amplio que dé respuesta a sus características personales e intelectuales; por último, pueden referirse a las que surgen del clima escolar” (García, 2017, p. 66).

Márquez (2017) precisa en desaprender el término de NEE, aludiendo que, desde 1978, cuando Mary Warnock acuña el término, se produce un gran avance en la Educación Especial debido a que el término conlleva a la reflexión de un trabajo paralelo entre estudiantes llamados normales o regulares y aquellos con NEE; así como las condiciones para atenderlos, bajo el principio de normalización.

Cualquier persona puede tener NEE en un momento de su vida, es decir, las NEE pueden

ser permanentes (relacionadas con déficits orgánicos y que acompañan al estudiante durante toda su escolaridad), temporales (aquellas que tienen causa incidental como enfermedad, ausentismo o dificultad específica en algún objetivo curricular); así como de carácter relativo e interactivo, pues dependen de las características del entorno educativo en que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece al estudiante (Molina, 2009; Gómez, 2011).

c) Atención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

El Sistema Educativo Mexicano adopta la Política de Integración Educativa en la década de 1990, teniendo como antesala las reformas a los Artículos 3º Constitucional y 41 de la Ley General de Educación. A partir de ello, “se reorientaron los servicios de educación especial adoptando el concepto de Necesidades Educativas Especiales” (Flores, 2012, p. 34), el artículo 41 recomienda que se “atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género”. Así mismo, tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades.

El 10 de junio de 2005 se publicó la Ley General para Personas con Discapacidad (LGPD, 2005); “este documento estableció las bases para la inclusión de personas con discapacidad dentro de un marco de igualdad en todos los ámbitos de la vida” (Plancarte, 2016, p. 97).

En diversos escritos se alude al proceso educativo en el nivel básico, con el apoyo de los servicios de educación especial. Desde estos referentes, se consideran una diversidad de definiciones respecto a las NEE que colocan en el centro de

la atención educativa al estudiante, así como la identificación de estilos de aprendizaje a fin de que el docente diseñe las estrategias adecuadas para la adquisición de contenidos acorde al plan de estudios de educación básica. En este sentido, “el concepto de necesidades educativas especiales no remite a una dificultad particular sino a las características enfrentadas tanto por el alumno durante su proceso de aprendizaje como a las enfrentadas por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares”³ (Sánchez, 2002, p. 252).

Dicho lo anterior, “no todos los menores con necesidades educativas especiales tienen alguna discapacidad, como es el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje y los de capacidades sobresalientes, así como no todos los menores con discapacidad presentan necesidades educativas especiales” (ibídem p. 251). Es decir, el término NEE tiene un carácter relacional entre las condiciones del estudiante (con o sin discapacidad) y las que se encuentran en el entorno familiar, áulico y/o escolar.

Los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares, son controversiales en el ámbito de atención de las NEE. Ejemplo de ello, en el ámbito curricular, las adecuaciones en la metodología, contenidos y propósitos en la evaluación difícilmente se llevan a cabo por los educadores de preescolar, justificando este hecho en el perfil docente, así como en la falta de apoyo de las USAER, en su caso, o de la falta de tiempo para realizar una planeación diversificada. Este hecho se complejiza con la diversidad de condiciones en las que se lleva a cabo la inscripción y asignación a grupos, relacionadas al escenario propio de un actor con NEE: con discapacidad, sin discapacidad y/o con otro trastorno.

EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento situada entre la psicología social y la sociología fenomenológica (Rizo, 2011a). De la psicología social⁴ por el énfasis dado a la interacción, principalmente la necesidad de tomar en cuenta tanto al individuo como a los procesos sociales. Pons (2010, p. 24), refiere que “muchos historiadores de la psicología social, como Álvaro y Garrido (2007), Collier, Minton y Reynolds (1996), Ibáñez (2003) o Munné (1989), consideran al interaccionismo simbólico como “la corriente más influyente para la psicología social de tradición sociológica”, dado que la sociedad son los individuos y, además, está dentro de cada uno de ellos.

La concordancia del interaccionismo simbólico con la sociología fenomenológica surge debido a su interés por la interacción como base para la construcción de significaciones basadas en el sentido común en torno a las definiciones de la realidad social, en un marco de análisis de la vida cotidiana. Para la sociología fenomenológica “fuente del pensamiento comunicación (...) el individuo es un actor social que reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas” (Rizo, 2011b, p. 86). También se relaciona con la antropología, situado en una corriente de pensamiento micro sociológico bajo un paradigma interpretativo que sienta las bases de la metodología cualitativa en la investigación psicosocial (De la Villa Moral & Ovejero, 2013) y en los “estudios de la ecología urbana de la Escuela de Chicago” (Cisneros, 199, p. 104).

Esta corriente nace de las aportaciones de los sociólogos de la Escuela de Chicago cuyas bases epistemológicas fueron sentadas por

³ Se considera que se requieren movilizar recursos para atender las NEE, los cuales pueden ser de cuatro tipos:

1. Profesionales: referidos al apoyo que proporciona el personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares.
2. Materiales: considera material didáctico, material especializado, bibliográfico, tecnológico, mobiliario específico, prótesis entre otros.
3. Arquitectónicos: se refiere al diseño de rampas, barandales, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados, alarmas de luz, entre otros.
4. Curriculares (adecuaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación). (SEP, 2015, p.2)

⁴ La psicología social, se define como “el estudio de la experiencia y conducta del organismo individual o persona como independiente del grupo social al que pertenece” (Carabaña & Lamo 1978:161).

Mead (Rizo, 2011a; Cisneros, 1999; Ritzer, 1993).

El término «interaccionismo simbólico» fue acuñado en 1937 por Herbert Blumer (Cisneros, 1999; Pons, 2010; Urteaga, 2013; Ritzer, 1993). Enfatiza en la interacción de los sujetos, así como en la interpretación de los procesos de comunicación que se dan en situaciones inmediatas; su centro de interés se halla en el mundo cotidiano de significados en el cual interactúan y se comunican los distintos actores; “la interacción y construcción de significados son dos procesos indisolubles” (Rizo, 2011a, p.4).

ENFOQUE DE LA DRAMATURGIA EN LA VIDA COTIDIANA: ERVING GOFFMAN (1922-1982)

Goffman “sigue las clases de Blumer, sabiendo que éste desarrolla el pensamiento de Mead” (Urteaga, 2013, p. 156). Como parte del Interaccionismo Simbólico Goffman propone un acercamiento micro intencional “centrado fundamentalmente en el individuo y el self”, (De la Villa, 2013, p. 10). Los aportes que podrían cobijar la perspectiva de Goffman se encuentran entre la “psicología social, por el énfasis dado a la interacción, y la sociología fenomenológica, por la consideración de la interacción como base para la construcción de significaciones basadas en el sentido común en torno a las definiciones de la realidad social” (Rizo, 2011a, p.79) debido a que el individuo es un actor social que reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas. La interacción, y la comunicación son la materia prima que instituye la realidad social, dando forma y otorgando sentidos compartidos en tres niveles:

1. A nivel de los objetos (dimensión referencial);
2. A nivel de las relaciones entre los hablantes (dimensión interreferencial);
3. A nivel de la construcción del propio

sujeto en tanto individuo social (dimensión autorreferencial) (Rizo, 2011a, p. 87).

El enfoque dramático enfatiza en la interacción de los actores, así como en la interpretación de los procesos de comunicación que se dan en situaciones inmediatas; su centro de interés se halla en el mundo cotidiano de significados en el cual interactúan y se comunican los distintos actores; “la interacción y construcción de significados son dos procesos indisolubles” (Rizo, 2011, p. 4).

Goffman propone que “la realidad social se puede manipular y, de hecho, se manipula para presentar una imagen lo más favorable posible de uno mismo: cada persona trata de influir en la definición de la situación que los otros realizarán” (Pons, 2010, p. 31). A través de su metáfora teatral Goffman afirma que “existe una realidad entre bastidores y otra realidad en el escenario: los roles son asumidos en función de estar en el escenario o fuera de él” (Ídem). Se considera que en su pensamiento permea una perspectiva estructural-funcionalista.

Como continuador de George Herbert Mead, Goffman está convencido de que el concepto que el individuo tiene de sí mismo surge de la interacción social de las situaciones que componen la vida cotidiana y las unidades de análisis que permiten definir la interacción son: los encuentros, las situaciones y las ocasiones sociales, las cuales se caracterizan de la siguiente forma:

1. La situación social, que define como «cualquier ambiente determinado por la posibilidad de un control recíproco tal que pueda prolongarse todo el tiempo que dos o más sujetos se encuentran en inmediata presencia física uno de otro y que se extiende a todo el espacio en el cual semejante control es posible».

2. La ocasión social, definida como «un acontecimiento, por ejemplo una cena, que se espera con ansiedad y se contempla retrospectivamente como una unidad; tiene

un lugar y un tiempo de desarrollo, y establece el tono de lo que sucede en y durante ella».

3. El encuentro social es una ocasión de interacción cara a cara que comienza cuando los individuos reconocen que se han colocado en presencia inmediata unos de otros y que termina con una separación aceptada de la participación mutua (Lozano, 2003, p. 52).

Los individuos son considerados como unidades de interacción que se reúnen de forma casual y espontánea durante sus actividades en la vida cotidiana, formando una trama continua de interacciones, por lo que es a través del estudio detallado de estos encuentros sociales como se pueden establecerse las normas que los individuos de forma inconsciente siguen al entrar en contacto con los demás (Lozano, 2003).

Toda la propuesta dramaturgica de Goffman puede ser leída desde un lente comunicativo. El modelo del autor provee de categorías de análisis para abordar situaciones de interacción cotidianas de los distintos escenarios donde se sitúa cada actor: hogar, trabajo, escuela, cine, etc. De ahí “la importancia de Goffman para el estudio de la comunicación, tanto verbal como no verbal, en situaciones cotidianas” (Rizo 2011^a, p. 10).

Goffman propone el enfoque dramaturgico donde la acción humana es una constante representación escénica por parte del actor individual. El actor desempeña un papel en presencia de una audiencia; pero a su vez, cada individuo es observado como actor y como audiencia (Caballero, 2016; Chihu, 2017). “El actor es un actuante (performer): presenta una actuación a una audiencia, la cual reacciona con aprobación o desaprobación” (Caballero, 2016, p. 11).

A través de la perspectiva de la actuación o representación teatral de Goffman se puede identificar la manera en que el individuo se presenta ante otros en situaciones cotidianas (o de trabajo corriente), así mismo se identifica la forma en que guía y controla la impresión que

los otros se forman de él y qué tipo de cosas puede y/o no puede llevar a cabo mientras actúa ante ellos (Goffman, 1959). Desde este enfoque echa mano de categorías relacionadas con el teatro, como: actores, escena, ensayo de roles, equipo escénico, bastidores, etc. con base en esta postura escribe el libro *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1959), sacado de su tesis doctoral en el que describe (tomando como caso de análisis un hotel de las islas canadienses Shetland) las conductas diarias, voluntarias e involuntarias, “a través de las cuales los actores proyectan una definición de una situación determinada, procurando que la actuación resulte lo más convincente posible” (Ritzer, 1993, p. 391).

Utiliza el enfoque dramaturgico para el análisis microsociológico en las interacciones sociales, es decir considera estudios de comportamientos en la interacción de la vida cotidiana⁵ en una escala reducida; de las interacciones cara a cara. Para ello recurre a la representación teatral, la cual explica a partir de la constitución de sus elementos, los cuales los organiza en: escenario, actores-personajes y público; estos elementos se relacionan en todo el proceso de dramatización dada en las interacciones de la vida cotidiana. “La interacción social es observada en términos de una actuación (performance) o un papel representado frente a una audiencia” (Chihu, 2017, p. 1). Este enfoque constituye una forma de análisis que parte de la idea, propia del interaccionismo simbólico, de que toda interacción social es una actuación o performance, es decir, un papel representado frente a una audiencia.

⁵ La vida cotidiana como categoría de análisis, se puede conceptualizar como un espacio de construcción donde hombres y mujeres van conformando la subjetividad y la identidad social. (Uribe, 2014:101).

LA LLEGADA DE UN ACTOR CON NEE AL ESCENARIO ESCOLAR EN PREESCOLAR

El proceso relacionado a la inscripción y atención de estudiantes con alguna discapacidad tiene una diversidad de matices, en algunos casos complejo y/o confuso para algunos padres de familia y/o docentes; incluyendo al director escolar y a los maestros de apoyo de las USAER, debido a que, entre otros, no saben qué procedimientos seguir (en el caso de los padres de familia) o no saben cómo atender las necesidades educativas del actor con discapacidad (en el caso de los docentes). A continuación se presentan las interacciones cotidianas que viven los docentes al momento de llevar a cabo los procesos de inscripción así como la asignación de los actores con NEE a los grupos; todo ello desde la perspectiva de la dramaturgia y apoyada en datos empíricos del trabajo de campo de la investigación realizada.

a) La inscripción de actores con NEE

Ante este contexto surgen interrogantes, ¿Qué conocen las educadoras y cuál ha sido su experiencia sobre la inscripción de estudiantes con NEE? ¿Qué implica para ellas este proceso y que situaciones devienen de ello? Estos planteamientos emanan de la importancia que tiene la “información que el individuo posee inicialmente o adquiere sobre sus coparticipantes” (Goffman, 1959, p. 18). De la información que la educadora tiene de los actores con NEE se pueden plantear o prever distintas situaciones sociales como la llegada del estudiante en silla de ruedas a un escenario donde hay dificultad para su acceso a las aulas. Los actores docentes, a través del conocimiento que tienen del actor con NEE (su condición y/o discapacidad, en específico motriz y/o auditiva), se plantean distintos escenarios sobre las posibilidades u obstáculos que podrían enfrentar en la vida cotidiana del espacio escolar.

¿La inscripción de actores con NEE, exclusivo de las escuelas que tienen USAER?

Respecto al proceso por el cual el actor con NEE es inscrito al escenario escolar, una educadora opina que dado el apoyo de USAER “se tienen que aceptar a todos los niños” (E2/E1E1/210218). Desde que ella recuerda, en la escuela donde labora nunca se han rechazado a niños con condiciones de discapacidad, no importando sean de comunidades lejanas o en escuelas cercanas a su domicilio pero que no son aceptados. Para ella la situación de la inscripción de todos los estudiantes implica trabajar la *inclusión educativa*.

En ese sentido surge la interrogante sobre si ¿es exclusivo de las escuelas que tienen el servicio de la USAER inscribir a los estudiantes con NEE (con o sin discapacidad)? o cómo es que en las interacciones cotidianas se va construyendo este supuesto, ya que otra educadora comentó que la inscripción de su alumna fue porque los padres llegaron a la comunidad e inscribieron a su hijo “para el apoyo de USAER” (E2/E2E2/280218).

¿Quién inscribe a los actores con NEE?

En una escuela la inscripción de actores con NEE la llevó a cabo la secretaria escolar, ella tenía una entrevista con los padres de familia, éstos les comentan en qué condiciones se encontraban sus hijos, aunque “¡no en todos los casos!” (E2/E1E1/210218). Posterior a ello se canalizaban con la maestra de apoyo la USAER. El proceso por el cual hay un encuentro de los padres de familia con el escenario escolar para realizar la inscripción de sus hijos es preciso para las educadoras: es a través de la secretaria escolar, directora escolar y USAER. Sin embargo, se devela un misterio en el momento en que, una vez inscritos los estudiantes con NEE, específicamente aquellos relacionados con discapacidad, se decide con qué educadora va a estar. La interrogante a plantear es sobre ¿quién

⁶ La nomenclatura está conformada por: escuela/no. de entrevista y actor/fecha de realización

toma la decisión de que el estudiante se integre a un grupo en específico con una docente en particular? y si ¿en ese proceso se consideran “las maneras en que cada alumno aprende” (SEP, 2016, p. 43) y con base en ello se asigna a una educadora y aula en específico?

Inscripción de actores con NEE en un proceso de escolarización gradual

En el proceso de inscripción hay situaciones en que los alumnos, por su condición, se van incorporando de manera paulatina al escenario escolar. En el caso de un estudiante “asistía dos veces a la semana (...) después ya asistió regularmente, o sea diario a la escuela” (E2/E2E2/280218). En otras ocasiones los especialistas de USAER intervienen para que la inscripción e integración del estudiante sea en las mejores condiciones de accesibilidad para él, tal es el caso de un niño al que la maestra de apoyo de la USAER “hizo gestión para conseguirle una silla de ruedas” (E2/E2E2/280218).

Algunas instituciones que dan rehabilitación y estimulación temprana a niños con discapacidad, envían las derivaciones correspondientes para que éstos sean integrados, de manera gradual, a la escuela regular. Una de las instituciones que ha canalizado actores con NEE para una inscripción e incorporación escolar paulatina ha sido el CREE, “han venido niños del CREE por ejemplo, (...) al CREE les toca dos días a la semana y tres vienen acá” (E2/E9MA/141217).

b) Asignación de actores con NEE. Un encuentro con las educadoras

Cuando *¡te toca!*

En el proceso de asignación de estudiantes con NEE a los grupos las educadoras dicen que no saben cómo se lleva a cabo “nomás nos dicen: *¡te tocó!* Pero no sabemos si realmente nos tocó o...” (E2/E1E1/210218). En otras ocasiones se hacen comentarios de manera general pero las educadoras no tienen un conocimiento claro sobre cómo, cuándo y con quién se integra

al niño con NEE. Otro caso, en una reunión les informaron que se incorporaría una niña con discapacidad motriz que “ya ha sido aceptada y ha sido inscrita a la escuela” (E2/E1E1/210218).

Algunas educadoras hacen referencia a la experiencia cuando a ellas les toca, es decir, cuando se vivencia la situación social de estar cara a cara frente al actor con NEE.

A nosotras como docentes no nos preguntan ¿lo quieres tener? O va a estar, ¡no! Tenemos el antecedente de los niños, sí, porque cuando estamos en Consejo Técnico, incluso, pues sale a relucir, he, pues a lo mejor niños con rezago, o niños con necesidades y va fluyendo eso, entonces tenemos el antecedente todas; incluso conocemos a los niños, los identificamos y demás. Y ya cuando pasan a tercero a: ¡pues si me toca!, ya sé un poquito de él. Y, este, pues si no, pues ya (E1/E1E1/150218).

En dirección, nos van asignando niños conforme van llegando. O sea, se pasan así, en el A, en el B y luego se vuelven otra vez a empezar a repartir conforme van llegando, entonces ¡pues me tocaba!; *me tocaba* tener al niño (E1/E2E2/070318).

La reacción de las educadoras, ante la situación de que le toca atender a un actor con NEE es de aceptación ineludible debido a que no hay posibilidad de negociar tras bastidores ya que esa decisión la ha tomado, como se mencionó con anterioridad, la directora escolar y la USAER.

La rifa o la tómbola

Este proceso se decidió porque “antes no era así, antes yo llegaba y me decían: ya están ubicados los niños y quedaron así y así y así, entonces los rifan, la realidad es que se rifaban los niños, nadie quería tener a los niños con discapacidad” (E2/E8MA2/140218). La rifa se llevaba a cabo para que no hubiera inconformidad entre ellas y se quedaran con el que les tocó. La rifa y la tómbola son algunas de las impresiones de las educadoras al momento de la inscripción de un estudiante con NEE a la escuela y su

incorporación al grupo, pero hay otras razones más que influyen en esa decisión, “en la anterior escuela era así como tómbola sacabas y a la que le tocara el niño y todas trabajábamos al parejo, así le tocara dos años consecutivos no importa, ¡te tocó!” (E2/E3E3/141217).

La dedocracia

Esa impresión de ¡te tocó! se distancia de una apreciación más: la dedocracia, que en palabras de un docente es que “aquí es dedocráticamente, te toca el grado, te toca el niño y te toca todo lo que ello implica” (E2/E3E3/141217).

La experiencia

En ocasiones las educadoras piensan que es la experiencia lo que influye en la decisión de incorporar al estudiante a un grupo en específico, “a veces se da mucho el, que ella como ya tuvo la *experiencia* que le toquen todos los niños así” (E2/E3E3/141217).

La fachada

En otras ocasiones la comunicación entre la educadora y maestra de apoyo permite aclarar algunas dudas respecto a las razones por las cuales se asigna a un actor con NEE con una docente en particular

No sé cómo lo manejaron desde segundo, ahorita ya está en tercero conmigo (...) la maestra de USAER, me comentaba que habían puesto a “N” en mi grupo debido al contacto muy cercano que tuve en su grupo porque con la compañera que estaba anteriormente hicimos, este, circuitos donde nos juntábamos para ir a ver un video, o para jugar juntos, e intercambiarnos de salón para hacer actividades distintas, entonces, “N” tenía mucho contacto conmigo que con el resto de las compañeras (E2/E1E1/210218).

En la situación anterior pareciera que es la “fachada personal- apariencia” (Goffman, 1959), de acuerdo a la función que desempeñó la educadora, lo que transmitió cierta

información (cercanía e interacción con el estudiante por las actividades realizadas). Aunque también la maestra de la USAER influyó en la decisión de que en tercer grado el estudiante fuera asignado al grupo.

El carácter

En otras situaciones se considera que no sólo es la cercanía o interacción con el estudiante ni la experiencia de la educadora, sino el *carácter* “las que tienen un *carácter más amable* son las que les tocan, así sucede ese sistema aquí” (E2/E3E3/141217).

Dado que uno de los aspectos para decidir con qué maestra estará X niño es el *carácter amable*, se identificó la influencia para el cambio de actuación en una docente quien ahora se describe como una educadora que mantiene su distancia con los padres de familia debido a que le generan conflicto; también se observó una fachada de seriedad en su expresión corporal y verbal hacia sus compañeras de trabajo y directivo en algunas actividades (recreo, reunión, actividad en el patio).

El lado humano

Respecto a la decisión de asignación de un estudiante con discapacidad a un grupo, se considera, además de un carácter amable, el *lado humano*

En determinado momento considero que las directoras ven mucho este lado humano de las, de las maestras y dicen: no, con ella no porque a lo mejor en lugar de tenerlo a gusto me lo va a asustar ¿no? Hay quienes a lo mejor en algún momento gritamos mucho o somos muy apapachadoras o cuestiones así, entonces considero que las directoras ven ese lado de las docentes (E1/E1E1/150218).

Las habilidades

En la experiencia de algunas educadoras es incierto cómo se decide y asigna a los

estudiantes con NEE a un grupo, tan incierto que “no sé por qué a veces nos eligen, nos ven nuestras *habilidades*” (E1/E3E3/151217).

Las novatas

Una educadora comentó que en la escuela no consideran a las docentes que recién se incorporan al escenario escolar “las que son *novatas* no les toca”, sin embargo se pudo observar que hay una docente que se integró a la escuela por lista de prelación y atiende a un estudiante con discapacidad.

Estos diez aspectos (*¿te tocó!, rifa, tómbola, dedocracia, experiencia, fachada, carácter, el lado humano, habilidades, novatas,*) muestran algunas razones por las cuales las educadoras consideran se les ha asignado a un actor con NEE. Desde estos referentes es cómo interactúan los actores escolares (docentes y niños con NEE) de una manera en particular, en el escenario escolar y/o áulico, lo cual genera situaciones sociales de disgusto o agrado al tener en su grupo y en la escuela a estudiantes con discapacidad lo que también implica situaciones de inclusión o exclusión para éstos.

¿La USAER decide!, ¿de manera equitativa?

Lo que parece cierto es que cuando se conoce la condición de los estudiantes, es decir de una discapacidad y/o condición visible como la discapacidad motriz, visual, S. Down, entre otras; quien decide la ubicación de los alumnos en los grupos (que como se ha comentado, es por la maestra de apoyo de la USAER, en acuerdo con la directora escolar) tratan de distribuirlos de manera que sea equitativa, “fue como separar también el que no estén dos niños con capacidades diferentes en el mismo salón, entonces yo creo que fue así como de: voy a poner a ella en este salón, a otra niña en otro salón” (E2/E1E1/210218).

Otra educadora externó que “al inicio se nivelaban los grupos para que no tuvieran así que a todos los niños más inquietos con niños

que tuvieran necesidades más especiales. Entonces a nivelar, ¿qué niños?, ¿qué niñas? y a qué docente ¿no?” (E1/E4E4/110418). En el caso de estudiantes cuya NEE y/o condición no es visible sucede que, en ocasiones, a una maestra le toca atender a varios de ellos.

Para la integración de un estudiante con NEE y una educadora en específico, cuando son de nuevo ingreso, la decisión es del equipo de la USAER. La directora les pregunta “¿Dónde van a quedar esos niños? ¿Con quién van a quedar esos niños? damos esa sugerencia, (...) de acuerdo a las personalidades de las docentes, (...) aplicamos un estilo de enseñanza de las docentes basado en los cuadrantes de German” (E2/E8MA2/140218), el cual es un instrumento que valora la personalidad de la educadora. Sin embargo, de acuerdo a lo comentado por las educadoras, éstas no conocen este proceso de asignación.

En uno de los preescolares el cambio de maestra de apoyo no ha interferido en la participación de la USAER en la asignación de estudiantes con NEE a un determinado grupo, “el año pasado se acercaba USAER con la directora, (...) el hecho de que decían, este, a fulanito déjalo con esta maestra, a sutanito con esta” (E1/E1E1/150218). En el mismo escenario, otra educadora externó que quien decide “es “N”, de USAER” (E1/E3E3/151217). La maestra de apoyo que brinda su servicio en este escenario confirmó que es “la directora, es la que hace, junto con la maestra de apoyo la ubicación de los niños en cuanto a la inscripción. Posteriormente ya se hace una selección de maestras para decir las habili, las habilidades y cualidades de cada una de las maestras para poder integrarlas” (E1/E9MA/070318).

Una responsabilidad compartida

En uno de los escenarios una maestra de apoyo comentó a la educadora lo que pensaba respecto a la llegada de un estudiante con discapacidad motriz que había cursado un año de preescolar en otra institución “¡no maestra, ese niño lo andaba cargando la maestra!” (E1/

E2E2/070318), la fachada del estudiante con NEE comunicaba una situación compleja para la docente. Ésta externó su opinión en una reunión de CTE y “fue, cuando la supervisora dijo: ¡es que es la responsabilidad de toda, de toda la escuela, de todo el equipo! (...) ya, dije: ¡me tienen que ayudar! ¿no?” (E1/E2E2/070318), esta situación la hizo sentirse con una *responsabilidad compartida*.

COMENTARIOS FINALES

Las interacciones cotidianas de los docentes, padres de familia y alumnos con NEE, desde una perspectiva de la dramaturgia, nos lleva a repensar el escenario escolar y áulico como espacios de rechazo o aceptación de estos estudiantes. En este sentido se reflexiona sobre las formas de fingimiento que se dan en todo el proceso educativo, considerando diversos momentos y escenas: inscripción y asignación a grupos, planeación, evaluación, seguimiento, entre otros.

Los escenarios diversos de la escuela regular que dan pie a ocasiones, situaciones y/o encuentros diversos que influyen en decisiones como las aquí presentadas en la asignación de grupos: la tómbola, la dedocracia, la rifa, el ¡te tocó!... lo que nos lleva a pensar en la posibilidad o fingimiento en la atención educativa de estudiantes con NEE.

REFERENCIAS

Aguilar, M. A. (2015). *Tesis Maestría "Las prácticas escolares con alumnos de Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad en el nivel de Preescolar"*. México: ISCEEM-Ecatepec.

Ausín, V. V. (2011). *Tesis doctoral "Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación"*. España: Universidad de Burgos.

Caballero, J. J. (consultado en 2016). La interacción social en Goffman. *Universidad Computense*.

Chihu, A. A. (consultado en diciembre de 2017). *El enfoque dramático de Erving Goffman*. Universidad Metropolitana.

Cisneros, S. A. (1999). *Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales*. Sociológica, Universidad Autónoma Metropolitana, 104-126.

De la Villa, M. J. (2013). *Del interaccionismo simbólico a la etnometodología*. Asociación Mexicana de la Psicología, 1-15.

Flores, E. C. (2012). *Tesis maestría "La inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales: un acercamiento a las prácticas de los docentes de educación primaria"*. México: ISCEEM, Ecatepec.

García, B. A. (2016). *Las Necesidades Educativas Especiales: un lastre conceptual para la Educación Inclusiva*. Políticas Públicas Educativas. Río de Janeiro, 721-742.

García, C. A. (2013). *Tesis doctoral "Proponiendo un concepto latente en educación: Las Necesidades Educativas Personales"*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

García, R. V. (2017). *Tesis doctoral "La Inclusión educativa en México: alcances y retos pendientes"*. México: Facultad de Filosofía y Letras.

Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gómez, I. H. (2011). *Tesis doctoral "Dirección Escolar y Atención a la Diversidad: Rutas para el Desarrollo de una escuela para todos"*. España: Universidad de Huelva.

Lozano, M. B. (2003). *En el aniversario de Erving Goffman*. REIS, 47-61.

Márquez, O. A. (28 de Abril de 2017). *Blog para la Reflexión sobre la Innovación Educativa y la Inclusión*. Obtenido de blogspot.mx/2017/04/desaprendiendo-el-termino-nee.html

Molina, A. M. (2009). *Tesis maestría "De la Educación Especial a la Inclusión. La situación de México"*. México: UNAM. Facultad de Psicología.

Plancarte, C. P. (2016). *Tesis Doctoral "Índice de Inclusion. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México"*. Valencia.

Pons, D. X. (2010). *La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica*. eduPsykhé, 23-41.

Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. España: Mc Graw Hill.

Rizo, G. M. (2011a). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes. *Quórum Académico*, 78-94.

Rizo, G. M. (2011b). El interaccionismo simbólico y la escuela de Palo Alto: hacia un nuevo concepto de comunicación. *Lecciones Portal*.

Sánchez, E. P. (2003). *Volumen 4: Aprendizaje y Desarrollo, Compilación de 1990-2001*. México: COMIE.

Sánchez, P. E. (2001). *Volumen 4: Aprendizaje y Desarrollo*. México: COMIE.

Uribe, F. y. (2014). *La vida cotidiana como espacio de construcción social*. Procesos históricos, 100-113.

Urteaga, E. (2013). *Erving Goffman: vida y genealogía intelectual*. ISEGORÍA, 149-164.

Velázquez, E. B. (2014). *Tesis doctoral "La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas"*. Salamanca, España: Facultad de psicología.

II. De campo

a) *Entrevistas a padres de familia*
E2/E4PF1/280218 *Entrevista a madre de familia en el escenario escolar.*
E2/E5PF2/280218 *Entrevista a madre de familia en el escenario escolar.*

b) *Entrevistas a docentes*
E2/E1E1/210218 *Entrevista a educadora en el escenario escolar.*
E2/E2E2/280218 *Entrevista a educadora en el escenario escolar.*
E3/E3E3/141217 *Entrevista a educadora en el escenario escolar.*
E2_E7MA_141217 *Entrevista a Maestra de apoyo en el escenario escolar.*
E2/E8MA/140218 *Entrevista a Maestra de apoyo en el escenario escolar.*

DESCRIPCIÓN DE MECANISMOS DE DEFENSA PSICOANALÍTICOS Y BLOQUEOS GESTÁLTICOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Description of psychoanalytic defense mechanisms and gestalt blocking in students of major in psychology

MTRA. EN P.G. KAREN EUNICE BÉJAR BLANCAS

Docente del Campus Universitario Siglo XXI

MTRA. EN P.P. NAYELI VÁZQUEZ DEL MERCADO PINEDA

RESUMEN

Dentro de la presente investigación se logró la descripción de mecanismos de defensa psicoanalíticos y bloqueos gestálticos en los alumnos de Psicología del Campus Universitario Siglo XXI. La importancia de este trabajo radica en poder reconocer la frecuencia con la que dichos mecanismos y bloqueos aparecen en los alumnos de esta Licenciatura, buscando así incrementar los niveles de bienestar psicológico en la sociedad.

Para lo anterior, se aplicaron dos instrumentos, el TPG y el TAT, encontrándose que el bloqueo con mayor porcentaje de aparición es la Fijación, con el 22.71%. En segundo término se encuentra la Postergación, con el 16.71%, y para finalizar, el tercer bloqueo con mayor porcentaje de aparición es la Deflexión, con un porcentaje del 14.42%.

Por otro lado En relación a los mecanismos de defensa se encontró que el componente con mayor porcentaje de aparición, es la Racionalización con un 14.57%, en segundo lugar aparece la Introyección con un porcentaje de 11.85, y en tercer lugar el mecanismo de Formación Reactiva con un 10.85%. Se concluye que es importante cuidar el bienestar psicológico de los alumnos en formación profesional, sobretodo, si su campo de estudio es justamente la salud mental.

PALABRAS CLAVE: bloqueos gestálticos, mecanismos defensivos, psicólogo.

ABSTRACT

This investigation achieves the description of psychoanalytic defense mechanisms and Gestalt blockages in students of Campus Universitario Siglo XXI. The importance of this work is to recognize the frequency with these mechanisms and blockages appear in these students, looking for increased levels of psychological well-being in society. For this, two instruments, the TPG and TAT were applied; finding that blockages highest percentage of occurrence is the Fixation, with 22.71%. Second is the Postponement with 16.71%, and finally the Deflection with 14.42%. On the other hand, the most found mechanism is the Rationalization (14.57%), then Introjection (11.85%) and reaction formation (10.85%). The conclusion is the importance of taking care of student's psychological well-being during vocational training, especially if your field of study is related to mental health.

KEY WORDS: Gestalt blockages, Defensive mechanisms, Psychologist

INTRODUCCIÓN

El psicoanálisis se define como un método de investigación que permite evidenciar la significación inconsciente de actos, palabras y producciones imaginarias, fundándose en las libres asociaciones del sujeto, que permiten construir interpretaciones. También se le puede considerar como un método psicoterapéutico fundado sobre esa investigación y caracterizado por las interpretaciones de la resistencia, la transferencia y el deseo. Braunstein (2003).

Sigmund Freud (citado por Anna Freud, 2012) nos dice que las defensas “son como designación general de todas las técnicas de que se sirve el yo en los conflictos eventualmente susceptibles de conducir a la neurosis”.

El término “Mecanismo” fue utilizado desde un principio por Freud, para indicar el hecho de que los fenómenos psíquicos muestran una disposición susceptible de observación y de análisis científico, en la misma época en que establece el concepto de defensa y lo sitúa en el origen de los fenómenos histéricos (Laplanche & Pontalis, 1993).

Los mecanismos de defensa principales, planteados por Anna Freud (2012) son los siguientes:

- a) Represión: Consiste en rechazar y mantener alejados de los conscientes a determinados elementos. Freud, S. (1915)
- b) Regresión: Consiste en regresar a periodos anteriores del desarrollo o a comportamientos antiguos, que eran más satisfactorios (2012).
- c) Formación Reactiva: Actitud o hábito psicológico de sentido opuesto a un deseo reprimido y que se ha constituido, como reacción contra éste. (Laplanche & Pontalis, 1993).
- d) Aislamiento: Un hecho, una idea (Freud, 2012).

Por su parte, la Psicoterapia Gestalt, reconoce que los ciclos interrumpidos por una perturbación en la frontera de contacto producen alteraciones de origen interno y/o externo en el sujeto que no permite un desenvolvimiento libre de sí mismo.

Perls (citado por Ginger y Ginger, 1993) dice que los mecanismos neuróticos, también llamados bloqueos, se entienden como una anomalía del funcionamiento. La Gestalt no tiene como fin atacar, vencer, o sobrepasar las resistencias, sino, volverlas más conscientes y más adaptadas a la situación del momento, así las resistencias pueden ser normales y necesarias para el equilibrio psicosocial.

De acuerdo con Salama (2012), el bloqueo es una acción del “Pseudo Yo” que impide el libre fluir de la energía y los existentes son los siguientes:

- a) Desensibilización: implica una negación del contacto sensorial entre el organismo y la necesidad emergente.
- b) Proyección: se atribuye algo externo al individuo como perteneciente a él, sin embargo, dicho sujeto lo niega.
- c) Introyección: implica la incorporación de actitudes, ideas y creencias que no fueron asimiladas por el organismo y que son distónicas con el Yo.
- d) Retroflexión: consiste en que la persona se haga a sí misma lo que le gustaría hacerle a los demás, quienes por lo general, son personas significativas para ella y están en relación con la energía agresiva.
- e) Deflexión: el organismo evita enfrentar al objeto relacional dirigiendo su energía a objetos que son alternativos y no significativos.
- f) Confluencia: el individuo no distingue límite alguno entre su sí mismo y el medio.
- g) Fijación: consiste en la necesidad de no retirarse del contacto, lo que lo lleva a rigidizar sus patrones de conducta.
- h) Postergación: impide la continuidad natural de cada momento, evitando el proceso de asimilación – alienación de la

experiencia e impidiendo el reposo.

Aunado a esto, es importante mencionar que, el psicólogo es un profesionista con capacidad de flexibilidad, liderazgo y creatividad, con vocación de servicio social que le permite comprometerse con su medio, desarrollando como cualquier otro una identidad específica que le sirva de base en su desempeño (Harrsh, 2005).

Por lo tanto, el psicólogo debe tener más que ningún otro profesionista el conocimiento de su mundo y su conflicto interno, desarrollando la tolerancia a la frustración, angustia y depresión, como rasgos importantes en el control de los impulsos instintivos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación plantea el objetivo de describir la frecuencia de aparición de los mecanismos de defensa Psicoanalíticos y bloqueos Gestálticos en los alumnos de Psicología del Campus Universitario Siglo XXI.

Para tal efecto, se utilizó un diseño transversal, el cual indica que la recolección de datos es en un sólo momento, y en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación, en un momento dado (Hernández, 2006).

El tipo de estudio es ex post facto, el cual se caracteriza porque en ella, el investigador no tiene control directo sobre las variables independientes, debido a que la manifestación de éstas ya aconteció o son intrínsecamente no manipulables. (López, 2007).

La investigación se manejó a un nivel descriptivo, con el propósito de obtener la frecuencia de aparición de los mecanismos psicoanalíticos y bloqueos gestálticos de los alumnos del Campus Universitario Siglo XXI de la licenciatura en Psicología.

Se recurrió a la utilización de un instrumento proyectivo que proporcionó información sobre

las variables a medir, llamado Test de Apercepción Temática (T.A.T.), sustentado en la teoría psicoanalítica, para fines de la investigación se puso especial atención en los mecanismos de defensa que se muestran en las historias de cada sujeto.

El segundo instrumento que se empleó, es el Test de Psicodiagnóstico Gestalt de Salama, el cual tiene como propósito detectar los rasgos y actitudes, en el momento presente del sujeto, teniendo en cuenta la especificidad de su contexto, incorporando los elementos más fundamentales y característicos del enfoque Gestalt, centrándose en el proceso más que en el contenido.

PROCEDIMIENTO

La obtención de información para el procesamiento de datos se llevó en dos tiempos, con respecto al Test de Apercepción Temática (TAT), se evidenció información en el cuadro de registro de aparición de mecanismos de defensa encontrados.

En un segundo tiempo, se hizo la aplicación del Test de Psicodiagnóstico Gestalt de Salama, el cual arrojó los bloqueos gestálticos que presentan los alumnos, los cuales también se llevaron a un cuadro de registro.

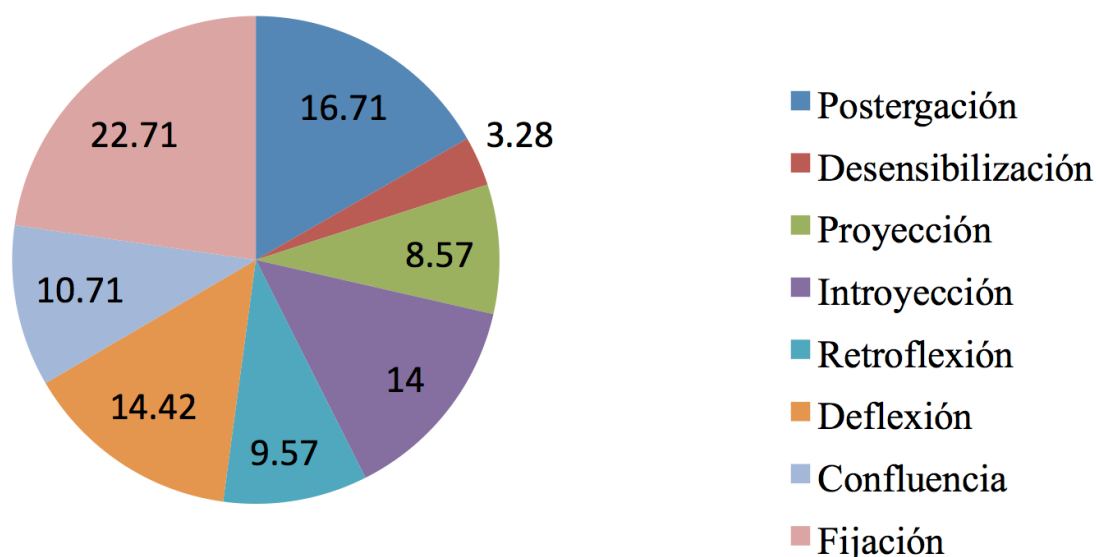
Una vez que se obtuvieron los resultados de aplicación de cada uno de los instrumentos, se llevó a cabo un registro de frecuencias en una hoja de cálculo de Excel; posteriormente, se realizó un análisis descriptivo que muestra cuál es la frecuencia de los mecanismos de defensa y bloqueos gestálticos en los alumnos de la licenciatura en Psicología.

RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos, se describen los bloqueos y mecanismos defensivos utilizados por los alumnos. En relación a lo anterior, se encuentra la siguiente gráfica de resultados de los bloqueos gestálticos en la Licenciatura.

Figure 1. Emotional blocking

Figura 1. Bloqueos Emocionales



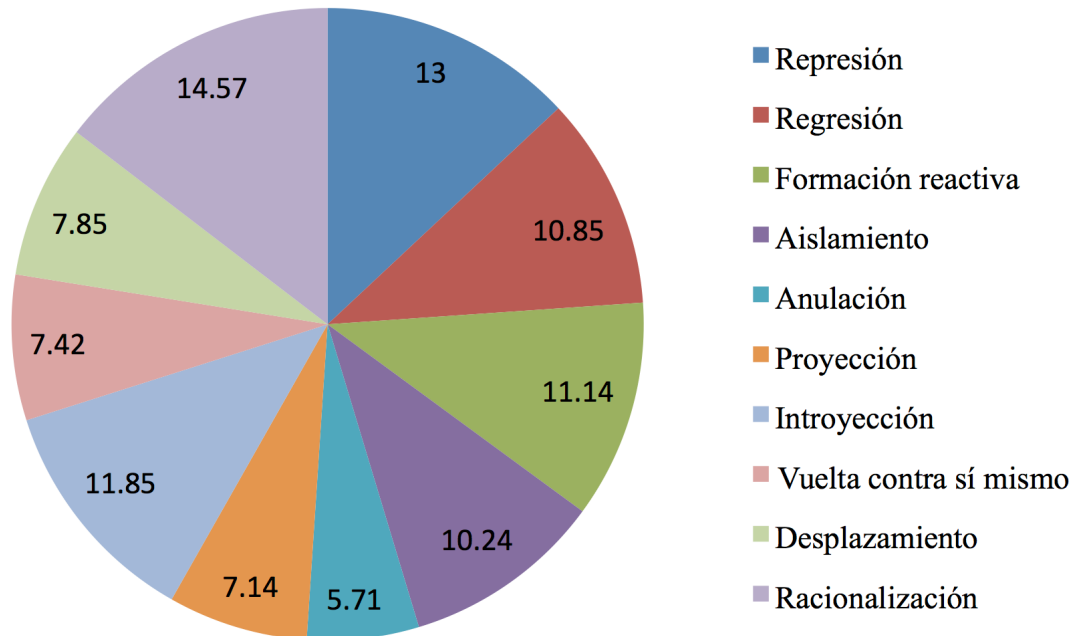
La anterior gráfica muestra el porcentaje de aparición de los bloqueos gestálticos, en la cual se observa que el bloqueo con mayor porcentaje de aparición es el de fijación (22.71%), el cual consiste en la necesidad del sujeto de no retirarse del contacto, llevándolo a rigidizar sus patrones de conducta. En segundo lugar se encuentra el bloqueo de postergación (16.71%), el cual sirve para impedir la continuidad de cada momento, evitando el proceso de asimilación - alienación de la experiencia, impidiendo así el reposo. Y el tercer bloqueo con mayor porcentaje de aparición (14.42%), es el de Deflexión, el cual indica que el organismo evita enfrentar al objeto relacional dirigiendo su energía a objetos que son alternativos y no significativos, evitando enfrentar lo desagradable.

A partir de lo anterior, puede decirse que los alumnos se encuentran en un estado de comodidad, del cual no quieren salir, dejando para después cosas importantes y dirigiendo esta energía a cosas contrarias a las que necesitan.

A continuación, se presentan los resultados de la Licenciatura de los mecanismos defensivos utilizados por los estudiantes.

Figure 2. Defense Mecanism

Figura 2. Mecanismos de defensa



La anterior gráfica nos muestra el porcentaje de aparición de los Mecanismos de defensa a nivel Licenciatura, indicándonos que el Mecanismo con mayor porcentaje de aparición es la Racionalización (14.57%), que se entiende como el procedimiento mediante el cual el sujeto intenta dar una explicación coherente, desde el punto de vista lógico, o aceptable a una actitud, acto, sentimiento, idea, etc. En segundo término podemos encontrar la Introyección (11.85%), que es definida como un proceso puesto en evidencia por la investigación analítica como: el sujeto hace pensar en forma fantaseada, del afuera al adentro objetos y cualidades inherentes a éstos. Por último, podemos encontrar a la Formación reactiva (11.14%), la cual es una actitud o hábito psicológico de sentido opuesto a un deseo reprimido y que se ha constituido, como reacción contra éste.

Por lo tanto, podemos decir que los alumnos realizan actos que se encuentran dirigidos hacia la realización de deseos reprimidos, mediante acciones o actividades opuestas que sean aceptables dentro de su contexto y así puedan dar una explicación coherente y elaborada de dicha acción, tomando también en cuenta los introyectos que el sujeto ha ido adquiriendo a lo largo de su experiencia de vida.

Aunque las gráficas están basadas en enfoques distintos, se observa una similitud entre bloqueos y mecanismos defensivos, encontrando a la racionalización con mayor frecuencia que según Laplanche (1996) define como el procedimiento mediante el cual el sujeto intenta dar una explicación coherente, desde el punto de vista lógico o aceptable, desde el punto de vista moral a una actitud, un acto, una idea, un sentimiento, etc. Al retomar la frecuencia más alta de los bloqueos gestálticos, encontramos a la

fijación, el cual refiere Salama (2012) consiste en recordar una experiencia que se queda rondando y molestando en nuestra cabeza, lo cual implica que existen situaciones truncas en las que el sujeto sigue rumiando.

Ambos comparten la característica de la presencia de ideas constantes y obsesivas que se encuentran orientadas a la explicación lógica de las cosas.

Al retomar las características esenciales del psicólogo, el cual debe ser crítico, reflexivo y analítico de situaciones cotidianas, por tanto, una parte de la presencia de este mecanismo y bloqueo puede ser benéfica para el ejercicio profesional. Asimismo, la estructura obsesiva refiere que se expresa por un modo de pensamiento caracterizado por la duda y escrúpulos que conducen a inhibiciones de pensamiento y acción (Mijolla y Mijolla (1996), asemejándose de esta manera a las características esenciales del mecanismo de represión, el cual se encuentra presente de manera constante dentro de la población.

De acuerdo al ciclo de la experiencia que propone Salama se observa que el bloqueo de sensibilización existe en menor frecuencia, sin embargo el autoengaño referente a la figura se presenta dentro de esta fase, haciendo referencia al mismo autor, la desensibilización se da entre el reposo y la sensación y consiste en bloquear las sensaciones tanto del medio externo como del interno, esto estimula el proceso de intelectualización, por el que se intenta explicar por medio de racionalizaciones la falta de contacto sensorial.

Asimismo, Harrsh (2005) refiere que la realidad interna significa el conocimiento de fenómenos mentales capaces de hacerse conscientes.

El psicólogo deberá desarrollar la tolerancia para la frustración, angustia y depresión, como rasgos importantes en el control de los impulsos instintivos. Ésta es la capacidad para posponer la

satisfacción esperada por los deseos internos en forma armoniosa o modulada, la cual se observa bloqueada dentro de la población.

De la misma forma se hace mención de la postergación, que según Salama (2012) se localiza dentro de la fase de reposo, evitando así el proceso de asimilación – alineación de la experiencia, por lo que impide el reposo, ya que no permite asimilar la experiencia, y toda su energía está enfocada a encontrar la salud, de esta manera al postergar surge un manejo de agresión tipo excitado, el cual genera una crisis, llevándolo al conflicto interno, ya que no puede llevar a cabo las situaciones que se le presentan para con las demás personas, dando como resultado también el eje de valor de respeto bloqueado.

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados de las frecuencias de mecanismos de defensa psicoanalíticos y bloqueos gestálticos presentes en los alumnos de la licenciatura en Psicología del campus Universitario Siglo XXI se concluye que:

1. El 14.57% de la población de la licenciatura en Psicología, busca con prioridad la explicación de las situaciones a las que se enfrenta constantemente para disminuir la angustia, refiriéndose con esta definición al mecanismo de defensa de racionalización, el cual es una característica normal, en frecuencia baja, para no tener problemas en la empatía dentro del quehacer del psicólogo.
2. El 11.85% de la población de la licenciatura en Psicología atribuye a otros sentimientos y características anuladas en su persona, refiriéndose al mecanismo de defensa de anulación.
3. El 22.71% de la población de la licenciatura en Psicología recurre a utilizar situaciones de fijación ante la angustia, es decir, que el sujeto queda en una misma situación sin reaccionar y se relaciona con el bloqueo de

postergación.

4. En tanto el 16.71% de la población de la licenciatura en Psicología, en ocasiones no encuentran aspectos positivos en lo que están viviendo, por lo cual, dejan para después asuntos importantes, lo que nos lleva a hacer referencia al bloqueo gestáltico de postergación que tiene relación con la conclusión anterior.

5. Es de suma importancia el considerar la salud mental del promotor de la salud mental, por lo tanto, procesos de evaluación y diagnóstico en estudiantes nos llevan a la temprana intervención, formando al psicólogo no sólo en conocimientos, sino también como ser humano.

REFERENCIAS

Braunstein, N. (2003) *Psicología, ideología y Ciencia*. Siglo XXI. México

Freud, A. (2012) *El Yo y los mecanismos de defensa*. Paidós. México

Ginger y Ginger (1193) *Gestalt, una terapia de contacto*. Manual Moderno. México

Harrsch, C. (2005) *Identidad del Psicólogo*. Pearson Educación. México

Hernández Fernández y Baptista (2006), *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill. México

Laplanche (1996) *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós. España

López A. (2007) *El método en ciencias del comportamiento*, Mc. Graw Hill. México

Mijolla y Mijolla (1996) *Fundamentos de Psicoanálisis*. Síntesis. Francia

Salama, H (2006) *Manual del Test de Psicodiagnóstico Gestalt de Salama*. Centro Gestalt de México. México

Salama, H. (2012) *Gestalt 2.0 actualización de Psicoterapia Gestalt*. Alfaomega. México

